Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570590
Centre d'intérêt: 120

Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction générale de la planification.

Revue des politiques d'éducation au Canada. Québec / Direction générale de la planification, Ministère de l'éducation. -- [Toronto : Conseil des ministres de l'éducation], 1975.
193 p. : carte en coul., 3 graph. ; 28 cm.

Ss-titre de la couv.: Rapport du Québec. Bibliogr.: p. [191]-193.

Descripteur(s): *Système scolaire *Réforme scolaire *Démocratisation de l'enseignement *Objectifs d'éducation *Régime pédagogique *Population étudiante *Ressources humaines *Gestion financière *Organisation administrative *Accès à l'éducation *Participation *Tendances

Identificateur(s) de nom: *Organisation de coopération et de développement économiques

Préparé par la Direction générale de la planification, le document est le quatrième volume de la "Revue des politiques de l'éducation au Canada" effectuée par le Conseil des ministres de l'Education au Canada à la demande de l'OCDE. Le Québec a choisi de réaliser la revue de ses politiques d'éducation à partir du thème de la démocratisation de l'éducation. L'optique fondamentale de cette revue est de donner un aperçu du système d'éducation québécois et de faire état de l'objectif central qui a inspiré les réformes depuis le Rapport Parent.

L'introduction trace un historique des principaux facteurs qui ont amené le Québec à réformer son système d'éducation autour de l'objectif de démocratisation. Le premier chapitre décrit le système scolaire québécois actuel; trois parties portent sur: 1. les objectifs d'éducation et les régimes pédagogiques; 2. les clientèles, les ressources humaines, financières et matérielles; 3. les composantes institutionnelles et le fonctionnement administratif. Les trois chapitres suivants traitent de la démocratisation de l'éducation sous l'angle de l'accessibilité de l'école, de l'adaptation de la formation et de la participation aux orientations du système. La conclusion rappelle les grandes orientations et les priorités d'action définies par le ministère de l'Education.

Les cinq priorités définies par le ministère de l'Education pour la période 1975-1978 étaient: 1. l'organisation d'une gestion décentralisée des réseaux scolaires; 2. l'amélioration du milieu scolaire; 3. l'adaptation des régimes de formation et d'organisation de l'enseignement; 4. le développement de l'enseignement des langues; 5. l'adoption de mesures en vue d'assurer davantage l'accessibilité aux études.

Type de document: r

# REVUE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION AU CANADA

---

## RAPPORT DU QUÉBEC

EDUQ 8570590

# REVUE DES POLITIQUES D'EDUCATION

# AU CANADA

## QUEBEC

DIRECTION GENERALE DE LA PLANIFICATION
MINISTERE DE L'EDUCATION
GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MARS 1975

# TABLE DES MATIERES


| | | PAGE |
|---|---|---|
| INTRODUCTION ..... | | 1 |
| | A. Le système d'éducation du Québec, en bref ..... | 1 |
| | B. L'état du développement scolaire dans les années '50 ..... | 4 |
| | C. Emergence d'une nouvelle perception de l'éducation ..... | 8 |
| | D. Période de transition préparatoire à la réforme de l'éducation ..... | 10 |
| | E. Lancement de la réforme par la Commission Parent ..... | 13 |
| | F. La notion de démocratisation en éducation, selon la Commission Parent ..... | 13 |
| | G. Orientations de la revue des politiques d'éducation au Québec ..... | 15 |
| CHAPITRE I | LE SYSTEME SCOLAIRE QUEBECOIS EN 1974 ..... | 17 |
| | A. Introduction ..... | 17 |
| | B. Les objectifs d'éducation et les régimes pédagogiques ..... | 17 |
| | C. Les clientèles et les ressources ..... | 42 |
| | D. Les composantes institutionnelles et le fonctionnement administratif du système scolaire ..... | 62 |
| | E. Conclusion ..... | 83 |

Page

CHAPITRE II LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION, SOUS L'ANGLE DE L'ACCESSIBILITE DES ETUDES ..... 85

A. Introduction ..... 85

B. Les politiques de base devant permettre l'accessibilité à l'éducation ..... 85

C. Les politiques d'accessibilité liées à la diversité des clientèles ..... 98

D. Conclusion ..... 105

CHAPITRE III LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION, SOUS L'ANGLE DE L'ADAPTATION DE LA FORMATION ..... 107

A. Introduction ..... 107

B. Changements suscités, aux niveaux de l'enseignement élémentaire et secondaire, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de la formation ..... 108

C. Changements suscités, au niveau de l'enseignement post-secondaire, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de la formation ..... 123

D. Changements suscités, au niveau de l'éducation des adultes, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de l'éducation ..... 135

E. Conclusion ..... 139

PAGE

CHAPITRE IV LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION, SOUS L'ANGLE DE LA PARTICIPATION AUX ORIENTATIONS DU SYSTEME ..... 141

A. Introduction ..... 141

B. Les mécanismes de participation pour la mise en marche de la réforme en éducation ..... 142

C. La participation par des mécanismes permanents mis en place pour assurer le guidage démocratique continu du système d'éducation ..... 146

D. Conclusion générale ..... 172

CONCLUSION ..... 175

A. Résumé ..... 175

B. Perspectives d'interventions nouvelles ..... 177

C. Tendances générales ..... 180

ANNEXE STATISTIQUE: EVOLUTION ET PREVISION DES CLIENTELES SCOLAIRES ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT: EVOLUTION DES DEPENSES EN EDUCATION ..... 183

REFERENCES ..... 191

# INTRODUCTION

1. Le Québec a choisi de réaliser la revue de ses politiques d'éducation à partir du thème de la démocratisation de l'éducation.

2. Cette avenue consiste en fait à reprendre ce qui a été la préoccupation centrale du Québec en éducation au plus fort de la dernière décennie, puis à l'utiliser dans toute sa dimension pour faire état des politiques mises de l'avant et pour évaluer, jusqu'à un certain point, les résultats que ces politiques ont permis d'obtenir.

3. Toutefois, avant de préciser davantage les orientations de la revue des politiques d'éducation au niveau de ses différents chapitres, il est de première importance de refaire le parcours de l'histoire qui a précédé immédiatement et préparé en quelque sorte les réformes en éducation des années '60. Et comme point de départ, quelques notes sur les grands traits du système d'éducation québécois ne sont certainement pas superflues.

## A. Le système d'éducation du Québec, en bref

4. Le système d'éducation du Québec a à desservir une population totale qui, en 1971, s'élevait à 6,027,765 habitants. La très grande partie de cette population est répartie dans le sud-ouest du territoire (vallée du fleuve Saint-Laurent), la région métropolitaine de Montréal contenant à elle seule 45.5% de la population totale. La communauté francophone est majoritaire (81%) au Québec; il y a par ailleurs 13% d'anglophones et 6% de personnes d'origines ethniques diverses.

5. Les niveaux d'enseignement ou de "services" à la population du Québec sont les suivants:

### La maternelle

6. La maternelle accueille les enfants qui ont 5 ans révolus avant le premier octobre. Elle facilite le passage du foyer à l'école, fait acquérir des habitudes d'ordre moral et social et des habiletés intellectuelles. Elle dure un an à raison d'une demi-journée (2½ heures) par jour.

### L'enseignement élémentaire

7. Pour être admis en première année du cours élémentaire, l'enfant doit avoir six ans révolus avant le premier octobre de l'année en cours. Le cours élémentaire a pour but de faire maîtriser à l'enfant les moyens de base d'expression et de communication. Le programme du cours élémentaire est réparti sur 6 ans.

MINISTÈRE DES TERRES ET FORÊTS DU QUÉBEC
DIRECTION GÉNÉRALE DU DOMAINE TERRITORIAL

# CARTE DU QUÉBEC

DIRECTION DES RELEVÉS TECHNIQ
SERVICE DE LA CARTOGRA

Préparée et publiée par le service de la Cartographie (1974)

ÉCHELLE 1:9 000 000

Le tracé de 1927, indiqué par un symbole diffé des autres frontières, n'est pas def

8. Dans chaque école, au début de l'année scolaire, les élèves sont classés selon leur âge, puis répartis en groupes de travail selon des critères déterminés en commun par le personnel pédagogique du cours élémentaire de l'école. Le développement équilibré de l'enfant exige qu'il puisse progresser intellectuellement, affectivement et socialement à son rythme propre.

L'enseignement secondaire

9. La promotion au cours secondaire se fait ordinairement après six années, rarement après sept ans; un élève peut être promu aux études secondaires après cinq ans, s'il en est jugé apte. L'école secondaire polyvalente accueille tous les élèves à leur sortie de l'école élémentaire et leur assu e une formation secondaire de base; elle permet à chacun de découvrir ses talents et préférences et lui permet de pousser plus loin sa formation générale ou de se préparer immédiatement à une fonction de travail.

10. Selon ses préférences, ses aptitudes et les exigences de la répartition des catégories de cours, l'élève peut inscrire à son horaire individuel des cours de formation générale et des cours de formation professionnelle. Selon le rapport qu'il aura établi entre ses différentes matières, l'élève aboutira, après un programme habituel de cinq années d'études, à l'exercice d'une fonction de travail ou à la poursuite d'études ultérieures. Au secondaire, la promotion s'effectue séparément pour chacun des cours. En règle générale, l'écart entre les niveaux des divers cours auxquels un élève s'inscrit ne doit pas dépasser l'équivalent de deux années.

L'enseignement collégial

11. Pour être admis à poursuivre ses études au niveau collégial, l'élève doit avoir achevé avec succès la classe de Secondaire V ou l'équivalent. Le cours collégial est destiné aux élèves qui se dirigent soit vers des études universitaires, soit vers le marché du travail. Ce cours est aussi destiné aux adultes qui veulent parfaire leur formation générale ou professionnelle pour répondre aux exigences du marché du travail. L'enseignement général, qui prépare aux études supérieures (universitaires), a une durée de deux ans. L'enseignement professionnel, qui prépare l'élève à occuper une fonction sur le marché du travail, a une durée de trois ans.

L'enseignement supérieur (Université)

12. L'enseignement supérieur a pour objet la préparation de l'étudiant à la recherche et à l'enseignement, ou à l'exercice d'une profession. La durée des études du premier cycle est de trois ans, tandis que les études de

maîtrise et de doctorat (2e et 3e cycles) durent normalement trois ans (un an pour la maîtrise puis deux ans pour le doctorat).

13. Pour être admis à l'université, l'étudiant doit posséder le diplôme d'études collégiales (D.E.C.), avec la concentration de matières exigée par le programme de la faculté ou de l'école où il demande son admission. Pour entrer aux arts plastiques, par exemple, il faut un diplôme d'études collégiales avec concentration en arts plastiques; en agronomie, concentration en sciences pures et appliquées, et ainsi de suite. Pour être admis à poursuivre des études de deuxième et de troisième cycles, il est obligatoire de posséder la formation de base nécessaire, attestée par un premier grade universitaire.

L'éducation des adultes

14. L'éducation des adultes se définit comme un élargissement du système d'enseignement qui permet de répondre aux divers besoins de formation scolaire, de perfectionnement professionnel, de culture et de promotion sociale. Elle est ouverte aux adultes qui ont dépassé d'au moins un an l'âge de scolarité obligatoire, qui ont laissé depuis au moins un an l'école régulière et qui satisfont aux exigences particulières des cours offerts. La durée des programmes est assez souple, compte tenu de la possibilité d'étudier à temps plein ou à temps partiel.

B. L'état du développement scolaire dans les années '50

15. Le début de cette période est caractérisé d'abord par un niveau moyen de scolarisation extrêmement bas, comme en témoigne le tableau suivant:

TABLEAU 1

TAUX DE FREQUENTATION SCOLAIRE EN 1950/51 AU QUEBEC

| Age | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| % | 95 | 75 | 57 | 35 | 16.5 | 11.5 |

Source: A. Tremblay, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec, 1955.

16. Si on regarde spécifiquement la distribution de ces pourcentages par niveau dans le secteur catholique (donc de langue française de façon prédominante), il est assez frappant de constater comment, chez les garçons, la fréquentation scolaire diminue de plus de la moitié, de la sixième année à la huitième année.

TABLEAU 2

POURCENTAGE DES INSCRIPTIONS DE 2e A 11e ANNEE CHEZ LES GARCONS, SECTEUR CATHOLIQUE, EN 1949/1950

| Degré | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e | 7e | 8e | 9e | 10e | 11e |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % | 92 | 89 | 85 | 73 | 63 | 47 | 29 | 21 | 13 | 9 |

Source: Même qu'au tableau 1.

17. Donc, la scolarisation au niveau secondaire à cette époque demeure en général le fait d'un groupe très restreint. De plus, ceux qui abordent le secondaire sans terminer ce niveau semblent s'éliminer - ou être "éliminés" - plutôt au début qu'à la fin de ce niveau.

18. Les divers réseaux scolaires de cette époque reflètent assez fidèlement cette situation et contribuent à l'expliquer. Dans un raccourci qui manque forcément de nuances, on peut dire qu'il n'existait pas vraiment un système scolaire à l'époque, mais des morceaux éparpillés de système scolaire, relativement cloisonnés et très peu coordonnés entre eux.

19. La principale division du système d'enseignement, pour les niveaux élémentaire et secondaire, suit les lignes confessionnelles, le secteur catholique et le secteur protestant étant en pratique indépendants l'un de l'autre. La loi scolaire de 1875 (sanctionnée le 24 décembre 1875, réf. 39 Victoria 615)[1], en supprimant le poste de ministre de l'Instruction Publique, avait institué celui de surintendant chargé de l'exécution des politiques scolaires, et réorganisé le conseil de l'Instruction Publique. En fait, ses deux comités permanents, le comité catholique et le comité protestant, avaient la main haute sur les politiques scolaires d'ensemble, chacun dans son secteur, alors que les commissions scolaires se chargeaient des décisions appartenant au niveau local d'autorité. Il n'est pas inutile de rappeler que le Conseil de l'Instruction Publique n'a pas siégé une seule fois de 1953 à 1963. Cela explique en partie que beaucoup de leaders d'opinion québécois, à la fin des années '50, voyaient la "politisation" de l'éducation par la création d'un ministère de l'Education comme un moyen important de remédier à l'incohérence des "morceaux de système d'éducation" alors existants.

20. En 1950, la plupart des commissions scolaires rurales n'organisaient aucun enseignement secondaire public. Celui-ci s'étendit progressivement, mais très lentement, des zones urbaines aux villages, puis à la campagne. Dans beaucoup de localités, l'école publique s'arrêtait au niveau de la 9e année.

21. Parallèlement à l'école publique, il existait un grand nombre d'établissements privés ou publics de niveau secondaire et postsecondaire (équivalent du niveau collégial actuel: 12e, 13e, 14e années). La principale institution de formation générale conduisant au-delà du secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur était le collège classique, couvrant une durée de huit ans après le niveau élémentaire. La plupart des collèges classiques et des institutions de formation des enseignants - les écoles normales - se trouvaient sous la responsabilité d'organismes à vocation religieuse, diocèses et communautés religieuses. Ces établissements scolaires recevaient l'aide du gouvernement de façon non systématique, tablaient sur la présence d'un grand nombre d'enseignants quasi bénévoles, dont les salaires étaient réinvestis dans le fonctionnement du collège ou de l'école, et recevaient des revenus relativement stables du côté des droits de scolarité que payaient les parents pour leurs enfants.

22. Par ailleurs, divers ministères québécois, divers organismes privés (hôpitaux, corporations) et des ministères fédéraux supportaient des réseaux d'écoles spécialisées: instituts familiaux, écoles d'infirmières, d'hôtesses de l'air, de pilotes de navires, d'agriculture, de beaux-arts, de métiers, de technologie, de technologie agricole, de génie militaire, de théâtre, etc. L'admission à de tels programmes pouvait requérir une 9e année, une 10e ou une 11e année secondaire. Le jeune Québécois qui, à 12 ans, n'avait pu entrer au "classique", se voyait fermer l'accès des facultés universitaires de prestige à l'époque: lettres, droit, médecine, théologie, conduisant au statut social de professionnels non salariés. Parmi ceux qui commençaient le cours classique, plus de la moitié étaient généralement éliminés au cours des trois premières années, l'équivalent des actuelles 1ère, 2ème et 3ème années du secondaire.

23. Cela, du point de vue strictement scolaire, permettait d'établir un constat de déperdition grave des talents, compte tenu de la sous-représentation des jeunes issus de familles plus pauvres, dans le groupe d'âge de 13-15 ans, dans des programmes donnant accès à un niveau postsecondaire d'études, à l'université ou ailleurs.

24. Encore du point de vue strictement scolaire, un tel éparpillement de voies de formation pratiquement indépendantes aux niveaux secondaire et post-secondaire ne pouvait que multiplier les impasses, les blocages et les pertes de temps pour un élève placé dans des conditions le moindrement défavorables. La plupart des écoles spécialisées ne permettaient aucun accès ultérieur à l'université. Le passage était quasi impossible entre elles. Les écoles privées avaient souvent des politiques de discipline si sévères que

beaucoup d'élèves en étaient exclus pour des raisons tout autres que l'aptitude intellectuelle. Le cours classique était alors éminemment sélectif: contrairement à la perception actuelle qui attribue moins automatiquement l'échec au seul fait de l'élève et porte à s'interroger sur l'adaptation des programmes à l'élève, le style des institutions de niveau secondaire et postsecondaire, au début des années '50, était nettement élitiste. Les premiers signaux d'alarme émis à propos de l'ensemble du système scolaire à renouveler provenaient alors surtout des diagnostics suivants:

- manque de cohérence entre les multiples programmes existants, et manque de coordination entre les établissements scolaires et les divers réseaux d'écoles, entre le secteur public et le secteur privé;

- manque de ressources, au niveau secondaire, pour répondre à la demande croissante de scolarisation;

- danger de "gaspiller des talents" en continuant à réserver à une minorité trop restreinte les programmes conduisant normalement aux études postsecondaires. En effet, si quelques facultés acceptaient des élèves du secteur secondaire public, celui-ci n'avait pas été bâti en vue d'un tel passage. Dans le secteur francophone, le cours classique demeurait jusque là l'apanage quasi exclusif d'institutions privées*.

25. Au début des années '50, le problème de l'éducation se présente plutôt du point de vue institutionnel et individuel que du point de vue culturel et social; il faut admettre que l'éducation, au-delà de l'élémentaire, demeure davantage une chance, une sorte de privilège plutôt qu'un service public accessible à la masse.

26. Certaines études, axées directement sur les problèmes cités précédemment, permettront toutefois de dégager des hypothèses nouvelles, impliquant des transformations assez radicales.

27. Ainsi le comité catholique du conseil de l'Instruction Publique crée un sous-comité chargé d'examiner les problèmes de coordination dans les programmes et entre les

---

* En 1944, sur les 2,700 élèves inscrits en première année d'un cours secondaire conduisant potentiellement à l'université, "il y avait environ 1,100 enfants supérieurs (dont le quotient intellectuel atteint ou dépasse 120). Mais ce dernier nombre ne représente qu'un peu plus du quart des 4,000 sujets théoriquement qualifiés, à la même date, pour des études supérieures. Environ 3,000 enfants doués restaient en dehors de l'enseignement secondaire".[3]

institutions, lequel dépose, en 1953, le "rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés" (Voir section "D" de cette introduction).

28. Par ailleurs, face aux problèmes croissants de ressources au niveau de l'expansion de la scolarisation, l'implication de l'Etat dans les investissements scolaires se trouve traitée dans le "Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels" (Province de Québec, 1956).

C. L'émergence d'une nouvelle perception de l'éducation

29. Il va de soi que l'éducation, dans n'importe quelle société, se relie étroitement non seulement aux valeurs, aux idéologies et à la culture, mais aussi à la situation démographique, économique et politique de cette société.

30. Traditionnellement, les Québécois rattachaient essentiellement la fonction "éducation" à l'unité familiale, donnant volontiers à l'école un rôle de support et de prolongement à l'éducation donnée par la famille, sur la base d'une responsabilité déléguée par cette dernière. L'Eglise et la famille, pour le secteur catholique de niveau élémentaire, prennent conjointement les principales responsabilités face aux institutions publiques ou privées d'éducation, sans beaucoup impliquer le gouvernement du Québec. Le changement qui se concrétisera dans la création du ministère de l'Education et la suite des décisions majeures pour l'éducation, à partir de 1964, se prépare assez graduellement par une évolution globale de la société québécoise, et doit en recevoir l'éclairage pour demeurer pleinement significatif.

31. Dès le milieu des années '50, il devient évident que le Québec subira avant longtemps une "explosion" de ses effectifs scolaires comparable, sinon supérieure, à celle qu'affrontent après la guerre la plupart des pays développés du monde. Trois facteurs se conjuguent pour engendrer une croissance accélérée de la clientèle scolaire aux niveaux élémentaire et secondaire: d'abord le taux de natalité qui passe de 24 pour mille avant la guerre jusqu'à 31 pour mille, pour s'y maintenir à peu près stable jusqu'en 1956, et descendre graduellement jusqu'à 24.4 pour mille (1963) et puis jusqu'à 14.0 pour mille (1972)[4]; ensuite, le besoin d'une formation plus poussée au plan scolaire, engendré par l'évolution sociale, l'innovation technologique, l'industrialisation et l'urbanisation; enfin, le rattrapage considérable imposé par les moyennes extrêmement basses de scolarisation au niveau secondaire, tel qu'en témoignent les données quantitatives de 1949 et 1950 citées au début du chapitre.

32. Certains chercheurs, historiens ou sociologues, affirment volontiers qu'un des traits dominants de la société québécoise, entre 1950 et 1955, consiste dans le décalage entre une identité culturelle relativement traditionnelle, enracinée dans une mentalité rurale, centrée sur des valeurs stables où la dimension religieuse occupe un espace important, et, d'autre part, une situation collective marquée par l'industrialisation, le passage à la ville de la grande majorité de la population, une coexistence éthique, linguistique et confessionnelle de groupes variés, laquelle favorise le pluralisme, une consistance accrue des mouvements ouvriers favorisant une prise de conscience plus nette des classes sociales.[5] Plus on approche de la fin des années '50, plus les situations nouvelles émergent dans la discussion publique, plus se consolident de nouvelles perspectives culturelles ouvertes au pluralisme, à une implication accrue des Québécois dans les affaires, le développement technique et industriel, la mise sur pied de services publics modernes et accessibles, dans le domaine de la santé, de la culture, du bien-être social, de l'éducation. De 1959 à 1962 en particulier, le Québec a connu une effervescence de recherches, de débats, de remises en question qui ouvraient la voie à la "révolution tranquille" des années '60. Cette rapide évolution culturelle a permis de remplacer une perception élitiste de la fonction de l'éducation par une nouvelle perception, beaucoup plus axée sur la démocratisation de l'accès et des modes de décisions, une perception plus englobante, plus sociale que scolaire de l'avenir désirable du système d'éducation. En effet, la réforme de l'éducation se basera sur une conception de l'éducation vue comme un instrument primordial dans un projet collectif de développement, conception qui n'isole plus les problèmes scolaires des facteurs économiques, politiques, culturels et sociaux.

33. Le décalage entre une culture officielle plutôt traditionnelle et une société nettement industrialisée et urbanisée ne se surmonte d'ailleurs pas sans un certain nombre de dilemmes significatifs. A côté des élites traditionnelles, de nouveaux leaders émergent, leaders d'opinion dans la presse et le syndicalisme, élites économiques ou régionales. Le nationalisme propagé autrefois dans une perspective de survivance linguistique et confessionnelle coexiste avec une attitude plus centrée sur l'avenir, qui accorde plus d'autonomie au pouvoir politique et qui l'émancipe, avec d'autres réalités de la vie quotidienne - famille, éducation, loisirs, culture - de l'emprise indirecte de la sphère religieuse. L'identité collective se cherche dans un type de relations moins dépendantes et moins protectionnistes avec l'ensemble de l'Amérique du Nord. L'entreprise de repenser et de restructurer l'éducation au Québec se profilera donc nécessairement sur l'horizon d'une société

qui demeure en partie traditionnelle par ses valeurs, ses structures et ses pratiques, d'une société par ailleurs largement industrielle et urbaine, dans un contexte nord-américain qui se dirige rapidement vers l'ère postindustrielle.[6]

D. La période de transition préparatoire à la réfome de l'éducation

34. Dans son histoire de l'éducation au Québec M. Louis-Philippe Audet[7] établit une coupure en 1959. La période de 1953 à 1959 en est une de transition, préparatoire à la réforme de l'éducation. Celle de 1959 à 1963 voit émerger la "révolution tranquille" et la réforme de l'éducation.

35. Un des premiers signes de la prise de conscience de l'état de l'éducation au Québec, fut, on l'a dit, le rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés du Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique (1953).

36. Ce rapport aborde les problèmes d'abord sous l'angle institutionnel. Il définit des lois de coordination verticale et horizontale par rapport aux cadres et aux objectifs de l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire ou du second degré, universitaire ou supérieur, et aux organismes de formation générale et de formation professionnelle.

37. La loi de la coordination verticale veut que le passage d'un niveau donné d'enseignement au niveau suivant, qu'il s'agisse de formation générale ou de formation technique et professionnelle, puisse s'effectuer normalement sans heurts et sans blocages, sans obstacles particuliers liés à la transition.

38. La loi de la coordination sur le plan horizontal stipule que le passage d'un type d'institution ou de cours à un autre de même niveau doit pouvoir s'effectuer avec un minimum de perte de temps et de difficultés d'adaptation. Elle exige que la spécialisation, dans chacun des programmes et à chacun des niveaux, soit retardée le plus possible, car plus tôt un cours est spécialisé, plus il est difficile d'y entrer lorsqu'on vient d'ailleurs, ou d'en sortir pour aller ailleurs. Elle exige aussi que les différences entre les types de cours d'un même niveau, en ce qui concerne les matières au programme soient limitées à l'essentiel de ce qui constitue la nature même du programme. Elle exige enfin que les matières communes à différents programmes de même niveau soient aussi semblables que possible en importance et en sujets d'enseignement.

39. Le même rapport sur la coordination dans le système scolaire signale des duplications et du parallélisme dans les programmes, un manque de continuité et d'uniformité des conditions d'admission entre les écoles conduisant à des diplômes équivalents, et enfin, le manque d'adaptation des programmes aux aptitudes et aux intérêts des adolescents, et aux besoins de la société.

40. Partant de là, il procède à une affirmation assez nette de l'accessibilité de l'éducation, qui demeurera au premier plan lors de la réforme de l'éducation. Il rappelle en concluant que dans tous les pays on part du principe que l'instruction et la culture doivent être accessibles à tous, sans autres limitations que celles des aptitudes. Il en résulte que les Etats subventionnent l'école dans des proportions plus ou moins considérables, mais toujours largement. L'école étant gratuite, l'Etat se trouve en droit d'encourager et même d'obliger les élèves à la fréquenter plus longtemps: la scolarité est obligatoire dans divers pays jusqu'à 14, 15, 16 et même 18 ans. Par ailleurs, dans tous ces pays, un ministère de l'Education assume la responsabilité des règlements et des programmes de l'enseignement à tous les degrés, sauf peut-être pour l'université qui a gardé une plus grande autonomie. Cette unité d'autorité permet des réformes de plus grande envergure et, en particulier, la coordination des cadres des divers niveaux d'enseignement.

41. En 1956, une Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels permet de faire constater plus concrètement la multiplication prévisible des clientèles scolaires et d'en explorer l'impact sur l'allocation des ressources fiscales.

42. Les commissaires dégagent les grands facteurs du problème de l'enseignement[8] à partir de la synthèse qu'ils avaient demandé à M. Arthur Tremblay de réaliser.[9] Ces facteurs sont l'augmentation rapide de la population d'âge scolaire, l'élévation du taux de fréquentation scolaire et la perspective d'accélération de ce taux face à l'évolution socio-économique de la population et au besoin d'instruction qui se fait de plus en plus sentir dans ses diverses couches, le développement des institutions existantes et la création, pour répondre aux besoins d'une économie en pleine expansion et en pleine évolution, de nouveaux centres de spécialisation au niveau technique et au niveau universitaire et des organismes de recherche sur lesquels doit s'appuyer l'enseignement supérieur, l'intégration des institutions privées (collèges, universités) au régime financier des écoles de la Province et enfin la définition des bases économiques et juridiques de la profession enseignante aux trois niveaux élémentaire, secondaire et supérieur.

43. En posant les problèmes généraux de l'enseignement les commissaires en dégagent les implications idéologiques, culturelles, politiques et constitutionnelles. En effet le problème de l'enseignement participe du problème de l'éducation en Occident, dans un monde en pleine crise de civilisation, à la recherche de règles ordonnatrices de vie individuelle et collective. Il s'agit de savoir selon quelle conception de l'homme, chrétienne-personnaliste ou matérialiste-étatique, se réalisera dans les esprits, dans les moeurs et les institutions, l'intégration des valeurs diverses que le progrès scientifique et technique des derniers siècles a jetées dans le courant de la vie.

44. Les deux rapports précédemment cités ont contribué dans une large mesure à susciter une prise de conscience de l'état archaïque du système d'enseignement au Québec et ses implications idéologiques, économiques, sociales, culturelles et politiques. D'autres analyses critiques sur un aspect ou l'autre du système d'enseignement ont été faites après 1956. Cette décennie fut polarisée autour des problèmes d'éducation considérés comme facteurs de retard économique, social et culturel au Québec.

45. Un colloque marquant fut organisé en 1957 par l'Association d'éducation du Québec[11]. La Conférence québécoise organisée par l'Association d'éducation du Québec eut un impact considérable étant donné que cette dernière rassemble tous les groupes et organismes impliqués dans l'éducation, parents, commissions scolaires, etc. Les conclusions de la Conférence affirmaient qu'une réforme des structures administratives s'imposait.

46. Il se fit alors une sorte de consensus sur la nécessité de réformes en profondeur à entreprendre en éducation: réformes de structures pédagogiques et administratives, du financement, instauration d'une gratuité scolaire complète aux niveaux élémentaire et secondaire, une plus grande accessibilité aux niveaux postsecondaires, et enfin la "politisation" de l'éducation par la création d'un ministère de l'Education et l'engagement de l'Etat dans le domaine de l'enseignement.

47. Un système d'éducation démocratique et moderne devenait de plus en plus, dans la perception de beaucoup de gens, le facteur primordial du devenir de la société québécoise et de son développement économique, social et culturel.

E. Lancement de la réforme de l'éducation par la commission Parent

48. L'élection, en 1960, d'un nouveau gouvernement fut suivie, peu après, de la création d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement (communément appelée commission Parent) pour donner suite à une recommandation de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. Le mandat de la Commission portait sur les structures et les modes de financement du système d'éducation, selon un arrêté en conseil en date du 21 avril 1961. Les commissaires furent assermentés et la Commission commença ses travaux le 16 mai 1961. Elle fit appel à la population et particulièrement aux éducateurs, invitant tous ceux qui le désiraient à présenter leurs vues et suggestions sous forme de mémoires qui seraient ultérieurement discutés dans des audiences publiques. Plus de 300 mémoires furent adressés à la Commission. Afin de se rendre compte sur place du fonctionnement du système scolaire, les commissaires visitèrent une cinquantaine d'établissements de tous niveaux à travers le Québec.

49. Riches de toutes les observations faites au Québec, au Canada et à l'étranger (Etats américains, pays d'Europe), les commissaires présentèrent un ensemble de recommandations qui tenaient compte non seulement du contexte québécois mais encore du contexte canadien et nord-américain. Ces recommandations sont contenues dans les cinq volumes de leur rapport. Le premier (1963) traite des structures supérieures du système d'éducation, le second et le troisième (1964) portent sur les structures pédagogiques du système scolaire. Le quatrième et le cinquième (1966) portent sur l'administration de l'enseignement.

F. La notion de démocratisation en éducation, selon la Commission Parent

50. Le Tome IV du Rapport Parent[12] aborde la notion de démocratisation en éducation avec une ampleur de vues qui pose un défi réel "au système d'enseignement et à la société toute entière".[13]

51. Après avoir caractérisé la nouvelle société démocratique par "la participation du plus grand nombre, individuellement et par groupes, à la conduite d'une entreprise commune, par le respect des droits de la personne, par l'égalité de tous dans la diversité des fonctions et des capacités"[14], le Rapport en tire une conclusion qui établit les principes de la double perspective - individuelle et collective - dans laquelle s'inscrit la démarche de la Commission: "L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être également accessible à

tous: c'est à cette double condition qu'on peut espérer atteindre à l'égalité dans la participation sociale, égalité fondée non sur l'uniformité mais sur la diversité[15].

52. Sur la base de ces principes, les membres de la Commission assignent une triple fin aux systèmes d'enseignement des sociétés modernes:

" . mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;

. permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre, et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;

. préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement[16]."

53. La suite du Rapport spécifie les conséquences concrètes de cette triple orientation: "Cela signifie tout d'abord que l'enseignement doit être suffisamment varié pour offrir des possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence, et qu'un enseignement ainsi conçu doit être mis autant que possible à la portée même de ceux qui habitent des régions insuffisamment peuplées"[17]; "que chaque étudiant puisse poursuivre ses études jusqu'au niveau le plus avancé qu'il est capable d'atteindre compte tenu de ses aptitudes et de ses succès scolaires"[18].

54. Après avoir établi que le droit à l'éducation "apparaît (...) de façon plus claire à la conscience moderne"[19], le Rapport spécifie que "la démocratie appelle les hommes à la réalisation de plus en plus complète d'une égalité véritable entre eux: non seulement l'égalité de tous devant la loi et dans l'exercice des droits politiques, mais encore l'égalisation progressive des chances pour tous dans la vie en société"[20]. Indiquant que "cet idéal d'égalité entre les citoyens rencontre des obstacles de milieu, de classe, des barrières (...) inscrites dans les structures économiques, politiques et sociales"[21], le Rapport avance que "l'éducation apparaît aujourd'hui comme un des moyens de réaliser cet idéal d'égalité entre les hommes"[22], en

même temps qu'il présente la participation au pouvoir, à tous les niveaux et dans tous les secteurs, comme l'aboutissement logique et souhaité de l'élévation du niveau d'instruction.

55. Ces extraits du Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement témoignent de l'ampleur du défi qui était posé, en 1964, à la société québécoise dans un secteur où beaucoup d'avenues semblaient irrémédiablement bloquées. Quatre éléments significatifs sous l'angle de la démocratisation de l'éducation ressortent de ces prises de position:

- . la démocratisation de l'éducation ne doit pas se limiter au palier primaire de l'accessibilité généralisée aux ressources éducatives, mais s'attaquer également à l'inégalité des chances face à la vie...
- . la démocratisation de l'éducation, tout en accréditant la condition de la réussite scolaire, doit aménager plusieurs filières de cheminement scolaire dans l'optique du pluralisme des individus et des situations sociales...
- . la démocratisation de l'éducation poursuit un objectif de participation accrue au pouvoir...
- . la démocratisation dans le domaine de l'éducation se traduira inévitablement par une série de développements dans les autres secteurs économiques, politiques, sociaux...

## G. Orientation de la revue des politiques d'éducation au Québec

56. Tenant compte, dans un premier temps, de la nécessité pour le lecteur de se situer par rapport au système d'éducation québécois actuel, et reconnaissant, par la suite, le thème de la "démocratisation" comme le plus significatif des politiques mises sur pied pour réaliser la réforme du système d'éducation québécois au cours de la période 1964/1974, les orientations précises de la revue des politiques d'éducation au Québec seront les suivantes:

- un premier chapitre constituera à lui seul une revue du système d'éducation tel qu'il se présente en 1974. On y trouvera une description générale assez complète des objectifs du système, des régimes pédagogiques, des clientèles scolaires, des ressources éducatives, des composantes et des modes de fonctionnement du système.

- Un second chapitre aura comme préoccupation la revue des politiques d'éducation qui ont pu favoriser l'accès aux études proprement dit.

- Dans un troisième chapitre, la notion de démocratisation de l'éducation sera entendue au sens de plus grande adaptation de la formation aux besoins de l'utilisateur. On y verra donc l'évolution des contenus de formation, des méthodes pédagogiques et des services de support à la formation.

- Le quatrième chapitre examinera essentiellement les politiques mises sur pied pour favoriser la participation des citoyens du Québec au contrôle du système d'éducation et des décisions relatives à ses orientations. La notion de démocratisation concernera alors la possibilité pour le citoyen de participer et d'intervenir dans le fonctionnement du système d'éducation.

- Dans une conclusion générale, les éléments d'évaluation des chapitres II, III et IV seront remis en évidence, souvent sous forme de questions ouvertes. Ensuite cette conclusion rappellera les grandes orientations ou priorités d'action définies par le ministère de l'Education au cours des toutes dernières années.

# CHAPITRE 1

## LE SYSTEME SCOLAIRE QUEBECOIS EN 1974

### A. Introduction

57. Après avoir tracé un bref exposé historique des principaux facteurs qui ont amené le Québec à réformer son système d'éducation autour de l'objectif de démocratisation, il apparaît nécessaire, avant de procéder à l'analyse des politiques qui ont marqué cette réforme, de décrire brièvement ce qu'est le système scolaire québécois d'aujourd'hui.

58. Cette description des éléments essentiels du système d'éducation actuel permettra au lecteur d'avoir une perspective d'ensemble sur ce qu'est devenu ce système après dix ans de réforme. Par ailleurs, cette description est nécessaire aussi pour la compréhension des chapitres suivants puisqu'il sera alors possible au lecteur de situer les politiques visant la démocratisation dans l'ensemble plus vaste des politiques actuellement poursuivies par le système scolaire québécois.

59. Il apparaît toutefois évident que vouloir décrire ce qu'est le système d'éducation québécois en quelques pages représente en soi une entreprise très difficile à réaliser. C'est pourquoi la vision-synthèse qui sera présentée ci-après se doit d'être complétée par un document de support portant sur le système scolaire québécois de 1974. La lecture de ce document de support permettra de saisir les nuances qu'il n'est pas possible de présenter dans le chapitre qui va suivre.

60. Quoi qu'il en soit, la description-synthèse qui va suivre est divisée en trois parties, qui portent sur:

- Les objectifs d'éducation et les régimes pédagogiques (B)
- Les clientèles et les ressources humaines, financières et matérielles (C)
- Les composantes institutionnelles et le fonctionnement administratif (D)

### B. Les objectifs d'éducation et les régimes pédagogiques

61. Cette première partie traite des objectifs d'éducation et des régimes pédagogiques. Six sections forment cette partie, chaque niveau d'enseignement faisant l'objet d'une section:

1. Les objectifs généraux du système d'éducation du Québec
2. L'enseignement préélémentaire (maternelle) et l'enseignement élémentaire
3. L'enseignement secondaire
4. L'enseignement collégial
5. L'enseignement universitaire
6. L'éducation aux adultes

62. Nous décrirons d'abord les objectifs généraux de chacun des niveaux, puis nous tracerons les grandes lignes de leur régime pédagogique qui déterminent les modalités:

- de l'admission
- de l'inscription
- de la durée et du calendrier scolaire
- des groupes d'élèves
- des programmes, des cours
- des méthodes d'enseignement
- de l'évaluation ou de l'accréditation
- du passage inter-niveau
- des supports à la formation

## 1. Les objectifs généraux du système d'éducation au Québec

"Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité."

63. Ce court extrait du préambule de la loi créant le ministère de l'Education permet de constater que le système d'éducation réformé depuis 1964 s'est donné comme but principal le développement maximal des potentialités de l'étudiant en accord avec ses besoins propres et les besoins de la société québécoise. Cette intention, bien qu'inscrite dans les textes officiels de 1964, constitue encore le fondement des grands objectifs poursuivis par le système scolaire en 1974.

64. Il serait ambitieux de vouloir résumer et expliciter les objectifs multiples d'un système scolaire en quelques paragraphes. Tout au plus cherchera-t-on à cerner les politiques d'éducation au Québec et à circonscrire les grandes catégories d'objectifs qui constituent le fondement de toutes les politiques passées et actuelles en éducation.

65. Dans les pages qui suivent, il ne sera pas fait état du grand objectif d'accessibilité générale qui a été à la base même de la mise en place des structures scolaires depuis 1964. Des politiques d'éducation reliées à cet objectif seront d'ailleurs analysées plus en détail dans les chapitres suivants. L'explication des grands objectifs actuels d'éducation sera plutôt centrée sur l'essence même de l'activité éducative telle qu'elle se présente à l'étudiant en 1974.

66. Le but général du plein épanouissement de la personnalité, tel que cité plus haut, donne naissance à quatre grandes catégories d'objectifs:

- les objectifs liés à l'apprentissage de l'ensemble des rôles de l'individu;
- les objectifs liés à l'apprentissage des habiletés conduisant à l'exercice d'une profession;
- les objectifs liés au développement de la créativité et de l'esprit d'initiative;
- les objectifs liés à l'adaptation de l'apprentissage aux capacités individuelles.

67. Ces objectifs, quoique de nature différente, concourent tous à favoriser le plein épanouissement de l'individu. En effet, le système d'éducation doit contribuer à préparer tout étudiant à participer activement à l'évolution et au progrès de la société québécoise d'aujourd'hui et de demain. Dans cette perspective, l'éducation doit faire une large place au développement des aptitudes que l'on peut appeler humanistes, c'est-à-dire celles qui permettent à l'individu de participer aussi pleinement que possible à la vie sociale par l'exercice adéquat des rôles qui lui sont dévolus. La préparation à l'exercice d'une profession, prise dans ce contexte, doit donc nécessairement prendre racine dans l'intégration et la complémentarité de la formation sociale et de la formation professionnelle. C'est pourquoi les politiques d'éducation québécoises tendent vers un juste équilibre entre ces deux types de formation.

68. Par ailleurs, dans une société technologique en constante transformation, l'exercice adéquat de rôles socio-économiques nécessite une haute capacité d'adaptation aux changements. C'est à ce moment qu'entre en jeu l'esprit d'initiative et de créativité face aux situations nouvelles. Puisque cette capacité s'adresse au développement d'aptitudes individuelles, l'activité éducative doit donc être conçue dans une optique d'individualisation qui tienne compte des aptitudes et des capacités de chacun.

69. Il n'est toutefois pas possible, dans le bref exposé qui va suivre, d'exprimer de façon plus approfondie la complémentarité existante entre ces quatre catégories d'objectifs. Cette complémentarité deviendra toutefois évidente lors de l'exposé des divers régimes pédagogiques.

Première catégorie d'objectifs:

> Développer de façon optimale les potentialités de l'individu de telle sorte qu'il puisse remplir l'ensemble des rôles qui lui sont ou seront dévolus au cours de sa vie.

70. Au cours de sa vie, un individu est appelé à remplir simultanément ou concurremment plusieurs rôles différents. Les principaux rôles identifiés sont les rôles familial, social, politique, culturel et économique.

71. Cet ensemble de rôles incombant pratiquement à tout individu, le système d'éducation du Québec doit assurer à chaque étudiant les connaissances et les apprentissages le rendant apte à remplir actuellement et plus tard chacun de ces rôles. Ainsi, les objectifs d'éducation retenus par le système scolaire québécois visent à préparer adéquatement l'individu à l'exercice de ses rôles familial, socio-politique, économique et culturel.

Deuxième catégorie d'objectifs:

> Développer de façon optimale les potentialités de l'individu de telle sorte qu'il puisse exercer adéquatement la profession qu'il a choisie.

72. Un des principaux moteurs du système d'éducation québécois réside dans le fait que tout étudiant doit recevoir, avant la fin de ses études, une formation professionnelle rendant possible son insertion au marché du travail. La formation professionnelle dispensée vise donc à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire propres à un métier ou à une profession, tout en favorisant le développement de la sociabilité et de la capacité d'adaptation au changement en milieu de travail.

Troisième catégorie d'objectifs:

> Développer chez l'étudiant les facultés d'autonomie et de créativité nécessitées par l'exercice de l'ensemble des rôles.

73. Si le système d'éducation doit offrir les conditions objectives de formation à l'ensemble des rôles d'un individu, il convient de noter immédiatement que les exigences reliées à l'accomplissement de chacun d'eux ne peuvent être acquises de façon définitive. En effet, la société actuelle est marquée par des mutations rapides de la vie économique, sociale, culturelle et politique, et cette évolution rapide de la société apporte des modifications constantes au contenu des rôles et à leur importance relative dans la vie quotidienne. L'homme est alors appelé à se renouveler constamment s'il veut continuer à remplir adéquatement les rôles qui lui sont dévolus.

74. C'est pourquoi la formation dispensée par le système scolaire québécois repose en bonne partie sur le développement de l'autonomie et de la créativité chez l'étudiant, ces facultés étant garantes d'une meilleure adaptation à des situations nouvelles, d'une plus grande ouverture au phénomène du changement, d'une plus grande capacité de solutionner des problèmes nouveaux.

Quatrième catégorie d'objectifs:

> Adapter la pédagogie aux différences individuelles de besoins, d'aspirations et de rythmes d'apprentissage de l'étudiant.

75. L'acquisition des connaissances et des habiletés qu'il faut pour exercer des fonctions individuelles, sociales ou économiques de façon autonome et créatrice entraîne que toutes les activités pédagogiques soient centrées sur l'élève en tant qu'agent principal de sa propre transformation. C'est donc dire que le développement équilibré de l'étudiant nécessite qu'il puisse progresser intellectuellement, affectivement et socialement à son propre rythme et selon ses propres besoins.

76. Les politiques d'éducation du système d'éducation québécois visent donc l'individualisation de l'enseignement et cela, de trois façons:

- En offrant à l'étudiant des moyens pédagogiques différenciés (méthodes pédagogiques et rythmes d'apprentissage) adaptés à ses propres capacités.

- En offrant à l'étudiant des programmes d'études individuels compatibles avec ses besoins et ses aspirations en matière de formation.

- En offrant à l'étudiant des services de support à la formation adaptés à la résolution de problèmes personnels d'ordre social, économique, affectif ou intellectuel.

77. Ces quatre catégories d'objectifs (formation à l'ensemble des rôles, formation professionnelle, développement de l'autonomie et de la créativité, pédagogie en accord avec les potentialités et les aspirations de l'étudiant) constituent les options fondamentales actuelles du système d'éducation québécois. Il faut de plus noter que les objectifs spécifiques, s'adressant aux diverses clientèles scolaires, y trouvent tous leurs fondements.

78. Dans les pages qui suivent, les objectifs spécifiques de chacun des niveaux scolaires seront donc étalés à la lumière de l'exposé précédent et reliés aux caractéristiques des clientèles scolaires auxquelles ils s'adressent.

## 2. L'enseignement préscolaire et élémentaire

### 2.1 Objectifs

#### a) L'enseignement préscolaire

79. La maternelle est la première étape du processus éducatif. Cette étape en est une d'initiation à une vie nouvelle. La maternelle sert de lien ou de pont entre le foyer (univers connu de l'enfant) et l'école (univers inconnu). L'enfant passe d'une société sécuritaire à une société plus vaste où il jouit d'une plus grande liberté.

80. L'objectif de la maternelle est d'encourager chez l'enfant la spontanéité, de lui inculquer la joie d'apprendre et le plaisir de créer, et de l'aider à se découvrir à travers les autres. La formation est basée sur des activités qui permettent à l'enfant de:

- s'informer et de communiquer par la parole;
- d'explorer par son sens tactile;
- de découvrir au moyen de ses sens;
- de créer au moyen de son corps.

81. Il découvre aussi l'autre, faisant les mêmes activités. En d'autres mots, il découvre son monde et s'y situe. Du même coup, il développe sa personnalité.

b) L'enseignement élémentaire

82. Le deuxième pas, ou la deuxième étape, est l'école élémentaire. L'enseignement élémentaire poursuit les mêmes buts que l'enseignement préscolaire. Toutefois, à ce niveau, des cours sont programmés et adaptés à la psychologie de chaque âge ou groupe d'âges allant de 6 à 12 ans.

83. • L'objectif général de l'enseignement élémentaire est le suivant: "Favoriser chez l'enfant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression et de communication ainsi que son adaptabilité à une société en évolution."

84. • A cet objectif général de personnalisation et de socialisation sont reliés les quatre objectifs suivants:

- Assurer à chaque enfant l'acquisition progressive des outils permanents d'apprentissage;
- Assurer à chaque enfant une initiation méthodique aux différents champs de connaissance;
- Assurer le développement de l'enfant aux points de vue physique, affectif, social, moral et religieux;
- Assurer à chaque enfant le développement du sens de l'émerveillement, de la créativité, de l'initiative.

85. L'enfant se développe à tous les points de vue, à son propre rythme, selon ses propres caractéristiques. Enfin, cette étape prépare l'enfant à recevoir un enseignement plus élaboré et plus spécifique à l'école secondaire.

2.2 Régime pédagogique

a) Régime de la maternelle

86. - L'admission

Les élèves sont admis à la classe maternelle à l'âge de 5 ans.

87. - L'inscription

L'inscription annuelle est obligatoire pour tout élève fréquentant une école d'une commission scolaire.

88. - La durée et le calendrier scolaire

La durée du cycle est d'une année à raison d'une demi-journée (150 minutes) par jour de classe du calendrier scolaire. Le calendrier de l'élève prévoit 5 jours de classe par semaine et un minimum de 180 jours par année.

89. - Rapport maître-élève

Comme l'enfant ne fréquente la maternelle qu'à raison d'une demi-journée par jour, chaque enseignant prend charge quotidiennement de 40 enfants.

Les maternelles pour enfants de 4 ans fonctionnent à peu près selon le même principe que les maternelles destinées aux enfants de 5 ans. Ces maternelles furent créées pour aider les enfants des milieux défavorisés à s'insérer sans difficulté dans le système scolaire.

90. - Programmes

A la maternelle, il n'y a pas de cours programmés. Des activités sont organisées:

- activités d'organisation du travail;
- activités d'apprentissage et de formation;
- activités de consultation, d'évaluation et de synthèse;
- activités récréatives.

91. - Passage à l'élémentaire

Le passage à l'élémentaire se fait automatiquement après la maternelle.

b) Régime de l'élémentaire

92. - L'admission et l'inscription

L'âge d'admission à l'élémentaire est de 6 ans et l'inscription annuelle est obligatoire.

93. - La durée et le calendrier scolaire

Le calendrier scolaire comporte au moins 200 jours dont 180 sont réservés à des activités de formation; les autres jours servent à la planification, à l'évaluation, à des rencontres avec les parents et à diverses activités étudiantes. Les jours du calendrier sont répartis en au moins 4 étapes d'activités de formation. Au cours d'une semaine de 5 jours, l'élève doit participer à 1500 minutes d'activités. Toutefois, le programme de l'élève peut être allégé pour les trois premières années; dans un tel cas, le nombre minimum de minutes est de 1250 par semaine. La répartition des programmes d'études officiels doit être conçue en fonction de six années d'études. Toutefois, le programme peut être complété en 5 ans par les enfants doués et en 7 ans par les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Groupes d'élèves

94. Les élèves sont répartis en groupes de travail. Le premier critère de regroupement est l'âge chronologique. D'autres critères influencent aussi le regroupement; ce sont: le rythme d'apprentissage, la maturité et l'affinité des groupes. Le progrès continu détermine le cheminement de l'élève de préférence à la promotion par degré.

95. - Programmes et cours

Les disciplines retenues sont les suivantes:

- la langue maternelle
- la langue seconde
- les sciences de la nature
- les sciences humaines
- les mathématiques
- les arts plastiques
- l'expression musicale
- l'expression dramatique
- l'éducation physique
- les activités de mouvement

96. - Méthodes d'enseignement

Il existe des programmes-cadres pour chacune des disciplines. Ces programmes servent au maître pour préparer ses cours. Ils tracent les grands objectifs et suggèrent des modalités quant à l'évaluation des contenus et des acquis.

97. - Evaluation

Le ministère prépare des tests pour évaluer le développement général de l'élève à diverses étapes. Ces tests sont mis à la disposition des commissions scolaires, qui peuvent aussi préparer leurs propres tests de mesure et d'évaluation. Toutefois, les commissions scolaires sont tenues d'administrer aux élèves qui terminent leurs études élémentaires des tests de développement général qui permettront de juger de l'aptitude de l'élève à accéder aux études secondaires.

98. - Passage au secondaire

Le passage de l'élémentaire au secondaire se fait après 6 ans d'études, c'est-à-dire vers l'âge de 12 ans. L'élève n'ayant pas complété avec succès le programme après 6 années peut entreprendre une 7e année à l'élémentaire ou passer au secondaire en inscrivant à son programme des cours d'appoint. Quoi qu'il en soit, l'élève passe obligatoirement au secondaire après 7 ans à l'élémentaire, soit à l'âge de 13 ans. Exceptionnellement, un élève peut passer au secondaire à l'âge de 11 ans s'il a complété le programme de l'élémentaire et est jugé apte au point de vue de sa maturité affective et sociale.

99. - Supports à la formation

Le profil scolaire de l'élève doit inclure des activités étudiantes organisées à l'intérieur du calendrier scolaire. La consultation par l'élève du personnel professionnel doit être facilitée par un horaire assoupli. Les situations de dialogue et d'échange doivent être encouragées et doivent permettre à l'élève d'y avoir recours aussi souvent que le besoin s'en fait sentir.

## 3. L'enseignement secondaire

### 3.1 Objectifs

100. Alors que l'enseignement élémentaire se veut une étape d'éveil et de prise de conscience des moyens d'expression, l'enseignement secondaire se caractérise par l'approfondissement et la maturation. L'exploration des différents champs d'expression se poursuit. Les disciplines deviennent objets de découverte et de formation grâce à une exploration plus poussée de l'univers.

101. Afin d'atteindre cet objectif au niveau secondaire, l'enseignement doit favoriser:

- le développement de l'autonomie personnelle, qui engage la responsabilité directe de l'élève et le motive face à sa croissance;
- la maturation affective de l'élève, qui prend conscience de ses possibilités et de ses lacunes;
- la maturation sociale de l'élève, qui prend conscience de sa valeur et de son utilité au sein de la société;
- la découverte personnelle des valeurs, exigeant l'exercice combiné du jugement et d'une réflexion sur soi et sur le monde.

102. Les autres objectifs de l'école secondaire sont plus spécifiques à ce niveau et mettent davantage en lumière les caractéristiques d'exploration et d'approfondissement dont nous avons parlé au début:

- Assurer à chaque élève l'acquisition et le développement d'habiletés verbales, cognitives et motrices;
- Permettre à chaque élève une exploration méthodique et équilibrée des différents champs de connaissance.
- Assurer à chaque élève la possibilité de se définir une fonction reliée au développement culturel et économique de la société.
- Assurer à chaque élève le développement de la motivation pour une éducation permanente en vue d'un enrichissement personnel et d'une adaptation constante au contexte social et économique.

103. L'enseignement polyvalent cherche à éviter la spécialisation prématurée tout en permettant à l'élève des choix ou des orientations qu'il peut modifier en tout temps. Le profil doit comporter les cours et activités suivantes:

- Des cours dans des disciplines communes à tous les élèves

  Le but de ces cours est de donner une formation de base à tous.

- Des cours dans une concentration

  Le but de ces cours est de permettre à l'élève d'approfondir le champ de connaissances répondant à ses goûts et aptitudes.

- Des cours complémentaires

  Le but de ces cours est de cultiver l'intérêt et le respect pour les disciplines et les orientations qui n'ont pas fait l'objet du choix principal de l'élève.

- Des activités étudiantes

  Ces activités ont pour but de permettre à l'élève de communiquer avec d'autres élèves partageant ses goûts, ses affinités.

104. La formation professionnelle vise à préparer l'élève à exercer immédiatement une fonction de travail dans la société et à lui permettre, par une autonomie accrue, de se mieux épanouir sur les plans personnel et social. Au sortir de ces études, l'élève possédera donc une formation assez approfondie pour s'adapter rapidement aux situations particulières de la fonction de travail qu'il aura à exercer et assez diversifiée pour lui permettre d'accéder sans trop de difficultés à des fonctions de travail connexes ou de niveau supérieur.

105. La formation générale, quant à elle, prépare l'élève à accéder à un niveau d'études collégiales où il pourra approfondir davantage le domaine qui l'intéresse.

### 3.2 Régime pédagogique

106. - L'inscription

L'inscription annuelle est obligatoire.

107. - La durée et le calendrier scolaire

Le calendrier scolaire comporte au moins 200 jours dont 180 sont réservés à des cours et à des activités étudiantes. Les jours du calendrier scolaire doivent être divisés en au moins deux étapes.

L'élève doit participer à 1575 minutes de cours et d'activités étudiantes au cours d'une semaine de 5 jours.

Le cours secondaire comprend normalement 5 années divisées comme ceci:

- Les deux premières années visent à donner une formation de base adaptée aux divers groupes d'élèves;
- Les trois années suivantes permettent un début de spécialisation, soit dans l'ordre de la formation générale, soit dans l'ordre de la formation professionnelle.

108. - Groupes d'élèves

Localement, la population de l'école est répartie en cellules-communautés formées de 100 à 150 élèves. Ces cellules sont formées de façon à ce que les groupes d'élèves puissent se rencontrer le plus souvent possible. Ainsi, il est avantageux de regrouper les élèves poursuivant des cours communs. Les activités d'information, de formation et d'apprentissage prévues aux programmes de cours sont précisées au niveau de chaque cellule-communauté.

109. - Programmes et cours

Les disciplines communes sont les suivantes:

- langue maternelle
- religion et morale
- mathématiques
- langue seconde
- éducation physique
- développement personnel
- sciences de la nature et sciences humaines
- arts
- techniques/sciences familiales

110. Les cours de concentration et les cours complémentaires sont choisis parmi une gamme variée de cours:

a) Pour la formation générale, l'école secondaire offre:

1. Des cours de formation

- Formation personnelle, familiale, civique et économique
- Formation morale et religieuse
- Education physique
- Formation à la méthode et aux techniques de travail intellectuel

2. Des enseignements en:

- Sciences humaines
- Sciences de la nature
- Mathématiques
- Arts
- Langues

3. Des sessions d'informations sur les écoles et les professions, etc.

b) Pour la formation professionnelle, il y a au-delà de 200 cours regroupés selon les secteurs d'activités suivants:

- Techniques biologiques
- Techniques physiques
- Techniques humaines
- Techniques administratives
- Techniques artistiques

111. - Evaluation

Au niveau secondaire, la promotion se fait par cours, si bien qu'un élève peut avancer normalement ou de façon accélérée dans une discipline, même s'il accuse un certain retard dans une autre. Chaque cours fait cependant l'objet d'un examen. Advenant un échec dans l'un d'eux, l'élève doit le reprendre et ne peut s'inscrire à un cours de niveau supérieur que s'il a réussi les cours considérés comme préalables. A la fin du secondaire, une attestation d'études est remis à l'élève sous la forme d'un certificat décerné par le ministère de l'Education.

112. - Passage au collégial

Les étudiants ayant obtenu leur certificat d'études secondaires en formation professionnelle se dirigent normalement vers le marché du travail. Les diplômés de formation générale s'apprêtent à poursuivre des études collégiales.

113. - Supports à la formation

Les activités étudiantes font maintenant partie du profil scolaire de l'élève. Ces activités sont choisies par l'élève d'après ses aptitudes et ses intérêts particuliers. Elles

peuvent être organisées au sein du calendrier scolaire de 200 jours ou pendant les périodes de temps libre. Elles sont facilitées par la création, dans l'école, de cellules de vie étudiante (cellule-communauté). Les activités de formation sont complétées par des services aux étudiants: les élèves peuvent consulter du personnel professionnel dans l'école pour des questions d'information scolaire et professionnelle, d'orientation, des problèmes psychologiques ou socio-affectifs, etc.

## 4. L'enseignement collégial

### 4.1 Objectifs

114. Comme pour le niveau secondaire, les objectifs de l'enseignement collégial sont basés sur la polyvalence des enseignements. En effet, la formation dispensée à ce niveau vise à préparer l'étudiant à remplir adéquatement l'ensemble intégré des rôles qui lui seront confiés dans l'avenir. C'est pourquoi on y retrouve trois objectifs principaux de formation:

- une formation de base permettant de posséder les connaissances générales nécessaires à l'apprentissage de l'ensemble de ces rôles;
- une formation générale permettant l'accès aux études universitaires;
- une formation technique ou professionnelle permettant à l'étudiant d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires à l'exercice adéquat d'une profession au terme des études collégiales.

115. De plus, même si les deux types de formation (générale et professionnelle) conduisent à des débouchés différents, l'enseignement polyvalent en vigueur au niveau collégial vise à favoriser, au sein même du processus de formation, un esprit de compréhension mutuelle, de dialogue et de collaboration entre les étudiants inscrits à l'une ou l'autre des voies.

116. En effet, les étudiants sont groupés, pour les activités de formation, à partir d'une concentration de disciplines connexes qui conduisent tout autant à l'accès aux études universitaires prolongeant la formation à ces disciplines ou préparant à l'exercice d'une profession. C'est par ce groupement d'étudiants en concentration disciplinaire que s'instaure l'esprit de collaboration souhaité entre ceux qui auront plus tard à travailler en collaboration, c'est-à-dire les techniciens (inscrits en formation professionnelle) et les professionnels (les étudiants qui se destinent aux études universitaires).

117. Cette continuité, que vise à instaurer la société québécoise entre les travailleurs occupant des fonctions de travail de niveaux différents mais complémentaires, se voit donc favorisée par l'intégration des deux types d'enseignement au sein du Collège d'enseignement général et professionnel.

### 4.2 Régime pédagogique

118. - L'admission

Normalement, l'âge de l'entrée au C.E.G.E.P. est de 17 ans. Pour être admis dans un collège comme étudiant régulier, les conditions sont les suivantes:

- détenir un certificat d'études secondaires
- satisfaire aux exigences particulières du programme choisi
- répondre aux conditions particulières du collège

119. - La durée et le calendrier scolaire

Pour les étudiants de formation générale (ceux qui entendent poursuivre des études universitaires), les études collégiales durent 2 ans. Pour ceux de formation professionnelle qui se dirigeront sur le marché du travail, les études durent 3 ans.

L'année scolaire se divise en trois sessions. Au moins 2 de ces sessions comportent chacune 22 jours d'enseignement, y compris les activités d'évaluation. L'une des sessions peut servir à certains étudiants pour reprendre des cours des sessions antérieures. Elle peut aussi servir à d'autres étudiants pour compléter le nombre de cours requis pour ce niveau d'étude.

Une session comporte normalement 6 cours plus 2 heures d'éducation physique par semaine. Un cours est composé de 45 leçons (ou 45 heures).

120. - Programmes et cours

Le régime pédagogique prévoit la composition du programme individuel de l'étudiant de la façon suivante:

1. Tout étudiant est tenu de suivre 12 cours obligatoires quelle que soit son orientation. Ce sont:
   - 4 cours de langue et de littérature;
   - 4 cours de philosophie ou 4 cours jugés équivalents
   - 4 cours d'éducation physique

2. L'étudiant choisit, par ailleurs, un champ de concentration (s'il est en formation générale) ou de spécialisation (s'il est en formation professionnelle).

- Les cours sont choisis dans 3 ou 4 disciplines;
- Le maximum de cours dans une même discipline est de 6.

o Le champ de spécialisation comprend tous les cours requis par une spécialité donnée, compte tenu des exigences requises pour la formation professionnelle conduisant à l'exercice d'une fonction de travail.

A chaque session, le champ de concentration ou de spécialisation comprend un minimum de 3 cours.

3. L'étudiant doit aussi s'inscrire à 4 cours complémentaires qui lui permettent d'entrer en contact avec d'autres domaines du savoir. Ces cours sont choisis dans les disciplines autres que celles qui composent le champ de concentration ou de spécialisation.

Les cours de l'enseignement collégial sont regroupés de la façon suivante:

1. Sciences et techniques biologiques
2. Sciences et techniques physiques
3. Sciences et techniques humaines
4. Sciences et techniques administratives
5. Arts
6. Lettres

121. - L'évaluation et le passage à l'université

L'évaluation du rendement et des acquis se fait pour chacun des cours. Cette évaluation tient habituellement compte des travaux accomplis en cours de session ainsi que des résultats obtenus à l'examen final. L'ensemble des études est sanctionné par un diplôme d'études collégiales donnant accès, soit à l'université, soit au marché du travail. Au diplôme est accordée une mention qui tient compte de tous les résultats obtenus pour les cours suivis au collégial.

122. - Supports à la formation

Tout comme au secondaire, il existe, au collégial, des services d'animation de la vie étudiante. De plus, il y a des services d'aide à l'étudiant qui regroupent les domaines de consultation suivants:

- Psychologie
- Orientation
- Placement
- Santé
- Service social
- Pastorale

On développe aussi le domaine des activités parascolaires et étudiantes qu'on intègre à la formation. Un projet éducatif (par exemple, la participation à une pièce de théâtre) réalisé par un étudiant ou un groupe d'étudiants peut faire l'objet d'une reconnaissance de crédits.

## 5. L'enseignement universitaire

123. Chaque université québécoise possède des caractéristiques qui lui sont propres. Les objectifs et les régimes pédagogiques de chacune d'elles font l'objet d'une charte spécifique (ou d'une loi, pour l'Université du Québec). Bien qu'on puisse y noter des différences d'une université à l'autre, les objectifs et les principes généraux compris dans les régimes pédagogiques sont sensiblement les mêmes; c'est pourquoi la description qui va suivre consistera à décrire les caractéristiques générales communes à toutes les universités québécoises.

### 5.1 Objectifs

124. Les objectifs de l'enseignement universitaire sont doubles:

- Transmettre des connaissances tant théoriques que pratiques permettant d'accéder à l'exercice adéquat d'une profession;
- Favoriser et organiser la recherche scientifique conduisant à la découverte de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques.

125. L'université possède donc un double mandat, qui constitue en fait le fondement des cycles d'études. En effet, les études du premier cycle préparent l'étudiant à acquérir les connaissances de base conduisant, soit à l'exercice d'une profession, soit à l'accession à des études de niveau supérieur axées vers la recherche. Les études du premier cycle sont donc centrées sur des activités d'enseignement proprement dit (cours magistraux, travaux pratiques, séminaires, stages, etc.). Par ailleurs, c'est à l'intérieur des études de 2e et de 3e cycle que l'université répond au second objectif relié au développement de la recherche scientifique.

126. Le deuxième cycle, même s'il comporte une part non négligeable d'enseignement proprement dit, est axé sur des activités d'initiation à la recherche scientifique par des travaux personnels de l'étudiant. Enfin, les études de troisième cycle permettent à l'étudiant d'effectuer des recherches personnelles et d'expérimenter des techniques nouvelles reliées à la discipline où il est inscrit.

127. Il apparaît donc évident que les objectifs de l'enseignement universitaire au Québec permettent à l'étudiant d'être l'agent principal de sa formation et de progresser à son rythme personnel tout en s'orientant graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation admettant des degrés divers (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) et donnant accès au marché du travail au terme de chacune de ces étapes.

5.2 Régimes pédagogiques

128. Bien qu'encore ici, des différences peuvent être notées d'une université à l'autre, les divers régimes pédagogiques comportent en général les caractéristiques suivantes:

129. - L'admission

Pour être admis à l'université, l'étudiant doit avoir obtenu un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent. Les candidats possédant des connaissances et une expérience pertinente peuvent aussi être admis sur recommandation d'un comité de sélection ou selon certaines conditions spécifiques.

130. - L'inscription

Un candidat admis doit s'inscrire au programme pour lequel il a été admis et choisir ses cours. Il est possible à un étudiant de modifier le programme choisi ou encore le choix de ses cours s'il procède suivant les normes et les délais déterminés.

131. - La durée et le calendrier scolaire

Il y a 3 cycles d'études universitaires:

- le baccalauréat, qui dure en général 3 ans et compread 90 crédits;
- la maîtrise, qui dure 1 an (ou 3 sessions de 45 crédits) après l'obtention du baccalauréat
- le doctorat (2 ans ou 6 sessions), après l'obtention de la maîtrise.

132. - Les programmes et les cours

De façon générale, la confection du programme d'études est individualisée, c'est-à-dire que l'étudiant peut choisir les cours qui conviennent le mieux à ses aspirations, ses besoins et son rythme d'apprentissage. Toutefois, l'étudiant, dans la détermination de son programme individuel, est soumis à certaines règles qui identifient:

- un certain nombre de cours obligatoires dans la discipline où l'étudiant s'inscrit
- un certain nombre de cours choisis en dehors du champ de spécialisation
- un nombre minimum et maximum de cours auxquels un étudiant peut s'inscrire au cours d'une même session.

133. - L'organisation de l'enseignement

o Les activités pédagogiques faisant partie d'un programme peuvent prendre diverses formes:

- enseignement magistral
- travaux dirigés (en groupe)
- travail personnel de l'étudiant

o L'année scolaire comporte, en général, 3 sessions. Chacune d'entre elles s'étend en moyenne sur 15 semaines. L'horaire hebdomadaire de l'étudiant comporte habituellement 15 heures de cours. Par ailleurs, la session d'été est en majorité utilisée pour reprendre des cours échoués ou pour accélérer la réalisation du programme d'études.

o Les domaines de spécialisation sont regroupés, en général, de la façon suivante:

- Arts
- Ingénierie
- Letres
- Sciences biologiques
- Sciences médicales
- Sciences administratives
- Sciences humaines
- Sciences sociales
- Sciences physiques
- Sciences de l'éducation

134. - Les méthodes d'enseignement

A ce propos, mentionnons seulement qu'une bonne partie du travail de l'étudiant s'effectue sous forme de séminaires, de travaux en laboratoires et de recherches personnelles et cela, surtout aux 2e et 3e cycles. L'initiative personnelle joue un rôle de première importance. Le professeur sert davantage de guide et d'animateur.

135. - L'évaluation

L'évaluation se fait par le professeur chargé du cours et est basée sur l'appréciation du travail effectué et du rendement de l'étudiant lors des examens et des travaux dirigés et personnels.

136. - Passage à la maîtrise

Pour entreprendre le programme de maîtrise, l'étudiant doit habituellement avoir obtenu le diplôme de baccalauréat spécialisé.

137. - Passage au doctorat

La maîtrise est habituellement nécessaire à celui qui désire poursuivre un programme de doctorat.

138. - Support à la formation

L'université offre également les services d'aide personnelle tels que l'orientation, la santé, l'aide financière, la pastorale, le placement, etc.

En plus de ces services, l'université offre aux étudiants une gamme étendue d'activités socio-culturelles et sportives permettant de créer, au sein de chaque campus, une vie communautaire correspondant aux besoins diversifiés des étudiants et du corps professoral.

## 6. L'éducation des adultes

### 6.1 Objectifs

139. • Les constants changements technologiques et les découvertes scientifiques obligent souvent les adultes à se recycler pour mieux comprendre le nouveau mode de vie que ces transformations impliquent. Cependant, ce besoin d'apprendre ne se situe pas uniquement au niveau de la science et de la technologie. L'adulte désire aussi être membre actif de la société dans les domaines culturels et artistiques. En d'autres mots, il veut parfaire sa formation, autant générale que professionnelle.

140. • Les objectifs de l'éducation des adultes sont les suivants:

1. Mettre à la disposition de tous les adultes les ressources éducatives et les programmes adaptés aux besoins de formation et de perfectionnement, en tenant compte des situations de vie et des expériences acquises.

2. Encourager la prise en charge par les individus de leur projet éducatif, chacun connaissant bien ses besoins et ses possibilités.

3. Faire prendre conscience à l'individu du rôle de l'école dans le processus éducatif et de sa relation avec les autres ressources éducatives non scolaires. L'école n'est pas le seul endroit d'apprentissage. Toute activité de l'homme peut être reliée de près ou de loin au projet éducatif.

4. Adapter l'éducation aux besoins de promotion de l'individu en favorisant à la fois le développement personnel et social et le perfectionnement professionnel.

Pour ce qui est des objectifs particuliers à chaque niveau de formation, ils demeurent les mêmes que ceux décrits précédemment, que ce soit pour le secondaire ou le collégial. Il en est de même pour les objectifs de formation générale ou de formation professionnelle.

### 6.2 Régime pédagogique

#### .1 Dispositions générales

142. - Admissibilité

Les conditions générales d'admissibilité aux cours pour adultes sont les suivantes:

- Etre un adulte, c'est-à-dire dépasser d'au moins un an l'âge de la scolarité obligatoire au Québec.
- Avoir laissé l'école régulière depuis au moins 12 mois.
- Satisfaire aux exigences propres à ces cours.

Il faut dire que les conditions sont souples et tiennent compte des acquis.

143. - Inscription

L'inscription se fait

- o dans les établissements d'enseignement, à Multi-Média, au service des cours par correspondance ou dans tout autre organisme de formation reconnu, pour tout cours ou projet éducatif;
- o au Centre de la Main-d'Oeuvre du Canada, s'il s'agit de cours à temps plein en formation générale ou en formation professionnelle.

144. - Durée

Puisque la formation destinée aux adultes doit tenir compte de leur situation de vie particulière et leur permettre d'étudier à temps plein ou à temps partiel, la durée du programme est également assez souple.

145. - Méthodes d'enseignement

Les méthodes d'enseignement sont adaptées à chaque groupe d'adultes.

b) Dispositions particulières à la formation générale

146. - Admission

Chaque unité de formation comporte des préalables d'inscription suivant le détail des profils de formation générale.

147. - Objectif

Acquérir le niveau de scolarité requis pour entreprendre un plan de formation professionnelle.

148. - Programmes et cours

- Les cours sont regroupés selon les domaines suivants:
  - Sciences humaines
  - Sciences pures et appliquées
  - Sciences de l'administration
  - Arts et lettres

- Tous les niveaux du secondaire et du collégial sont ouverts aux adultes.

149. - Evaluation

La reconnaissance des études se fait selon le système des crédits. Chaque cours donne lieu à une session d'examen et à une attestation des résultats obtenus.

c) Dispositions particulières pour la formation professionnelle

150. - Admission

Pour le cours de formation professionnelle à temps plein, on doit se faire inscrire par le conseiller du Centre de la Main-d'oeuvre du Canada. Pour les cours à temps partiel, on doit travailler dans un métier ou une spécialité reliée au cours de perfectionnement désiré.

Pour le cours de formation agricole, on doit posséder une formation générale de niveau secondaire II, être agriculteur et être accepté par le comité consultatif régional.

151. - Objectif

Acquérir ou augmenter la compétence dans l'exercice d'un métier ou d'une spécialité.

152. - Programmes et cours

Toutes les disciplines de travail sont couvertes et correspondent, soit à des fonctions de travail, soit à des spécialités déterminées.

153. - Evaluation

La reconnaissance des études est sanctionnée, après chaque cours, par une attestation. De plus, un bulletin cumulatif est maintenu, de sorte que la réussite d'un programme complet donne lieu à un certificat de fin d'études secondaires ou collégiales selon le cas.

d) Dispositions particulières pour la formation socio-culturelle

154. - Objectif

Mieux comprendre son milieu pour le modifier et l'améliorer.

155. - Programmes et cours

Les cours portent sur des thèmes de rencontres concernant des problèmes à résoudre dans la vie quotidienne. Des programmes-cadres servent de guide à ce type de formation. Il est aussi possible à des groupes de proposer d'autres thèmes de rencontre.

e) Autres types de cours aux adultes

156. - Les cours par correspondance

Le ministère de l'Education offre aux adultes une série étendue de cours par correspondance. Ces cours se terminent normalement par une session d'examens et par la remise d'une attestation semblable à celle décernée pour les cours en institutions.

157. - Le programme Multi-Média

Ce programme permet la définition de projets éducatifs adaptés aux besoins particuliers des petits groupes d'adultes. Ainsi, les adultes définissent eux-mêmes leurs besoins, établissent et font approuver leurs programmes de formation avec l'assistance d'animateurs spécialisés. La formation ainsi définie peut concerner autant l'enseignement général et professionnel que les problèmes socio-culturels. Par ailleurs, le processus de formation fait appel à l'utilisation des média, des techniques d'animation de groupe et les ressources éducatives existantes dans la société.

f) Support à la formation

158. Pour ceux qui éprouvent certains besoins d'être conseillés dans leurs démarches scolaires et professionnelles, il existe des services aux étudiants-adultes. Ces services sont composés de professionnels, de spécialistes en information, d'animateurs, de conseillers pédagogiques et de conseillers en orientation. Ces services sont disponibles en tout temps de l'année, le jour comme le soir. Ils aident à définir des objectifs personnels, à choisir les méthodes pédagogiques qui conviennent aux aptitudes et à l'expérience professionnelle de chacun. Ils sont regroupés dans les établissements d'enseignement qui dispensent des cours aux adultes.

## 7. Conclusion

159. En guise de conclusion sur l'exposé des objectifs d'éducation et des régimes pédagogiques, il est utile de rappeler certaines tendances générales qui se dégagent de la description précédente.

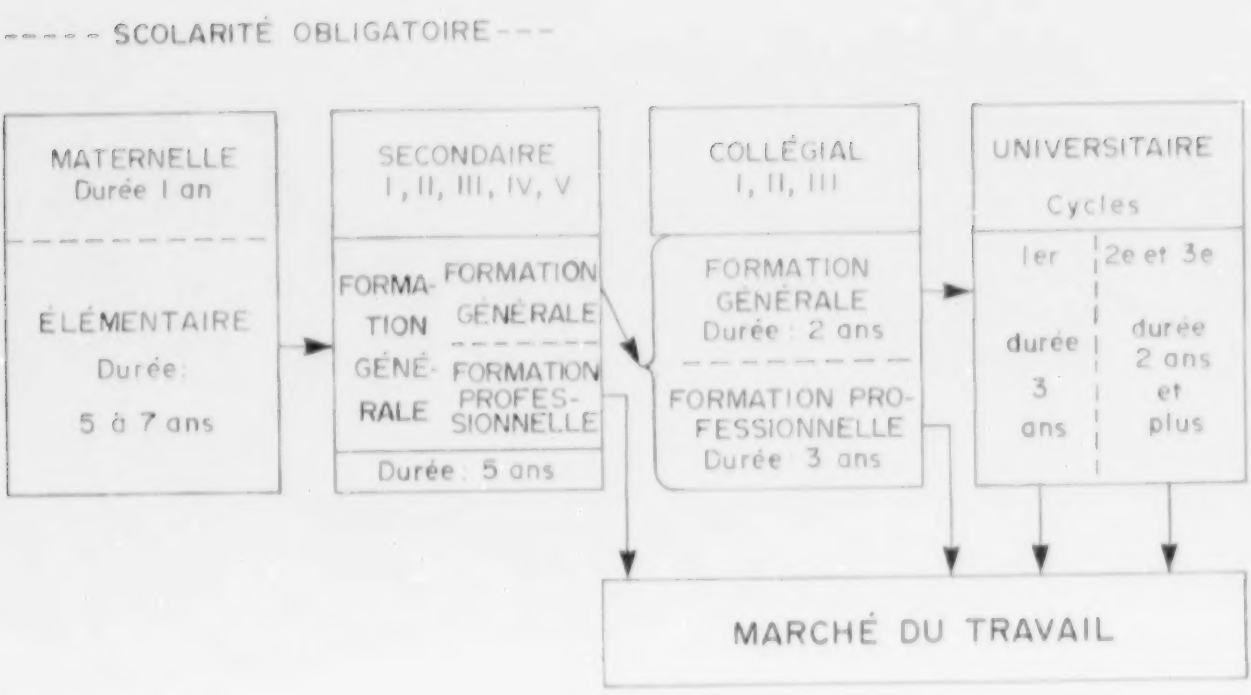
- Les objectifs actuels du système d'éducation du Québec sont centrés, non pas uniquement sur la transmission de connaissances, mais encore sur le développement des facultés d'autonomie et de créativité chez l'étudiant.

- De plus, les régimes pédagogiques possèdent un caractère de souplesse qui permet une adaptation des contenus de formation aux besoins particuliers des clientèles scolaires. Ces régimes permettent aussi à l'étudiant de se constituer un programme personnel de formation qui correspond le plus étroitement possible à ses goûts et à ses aspirations.

- Enfin, les régimes et les méthodes pédagogiques en vigueur permettent d'adapter le processus de formation aux aptitudes et aux rythmes individuels d'apprentissage.

160. Mais, par ailleurs, le système scolaire québécois offre la possibilité à tout étudiant d'atteindre le niveau de formation qui correspond à ses aptitudes et aspirations. En effet, comme l'indique le graphique suivant, le système scolaire québécois assure des passages souples entre les niveaux d'enseignement et permet à l'étudiant d'accéder au marché du travail en fonction de ses capacités et de ses aspirations professionnelles. Ce graphique présente, de façon schématique, les divers cheminements que peut suivre un étudiant pour réaliser le plan de formation qu'il a choisi.

## LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES CHEMINEMENTS DE L'ÉTUDIANT



C. Les clientèles et les ressources

Introduction

161. Pour faire suite à la partie précédente concernant les objectifs généraux d'éducation et les objectifs des divers niveaux d'enseignement, la présente partie sera consacrée à la description des clientèles scolaires visées par ces objectifs ainsi qu'aux ressources humaines, financières et matérielles qui sont affectées à la réalisation de ces objectifs.

162. Il est toutefois nécessaire de rappeler que la description du système scolaire contenue dans ce chapitre ne se veut ni historique, ni prospective. C'est pourquoi la description des clientèles et des ressources présente le portrait actuel plutôt qu'une image évolutive. Par ailleurs, les renseignements quantitatifs que comprend cette partie se veulent synthétiques puisque plusieurs documents statistiques détaillant les clientèles, les ressources financières et des ressources humaines constituent des documents de support à la revue. Les données qui seront donc présentées ici ne le sont que pour rendre plus compréhensibles les divers éléments du système scolaire qui sont exposés dans les parties suivantes.

163. Enfin, il faut noter que le terme "actuel" qui vient d'être utilisé doit être pris dans un sens relatif; en effet, la description des données quantitatives du système scolaire sera tout de même échelonnée sur une période de deux ou trois ans, compte tenu du caractère de disponibilité variable des statistiques concernant les clientèles, les ressources humaines et les ressources matérielles. Quoi qu'il en soit, les variations qu'on peut y observer dans le temps sont assez mineures dans l'ensemble, puisque depuis 1970, on assiste à une stabilisation des effectifs scolaires et des ressources mises à leur disposition.

1. Les clientèles scolaires

164. Les données quantitatives sur les clientèles scolaires sont de première importance puisque les élèves sont ceux vers qui sont orientées toutes les activités du système d'éducation. De plus, le volume des clientèles scolaires conditionne aussi l'importance des ressources humaines, financières et matérielles qui sont affectées à leur formation.

165. La description des clientèles scolaires peut être effectuée selon un nombre assez considérable de variables ou de caractéristiques. Toutefois, afin d'abréger cette partie et de ne donner que les renseignements essentiels à l'explication du système scolaire comme tel, seules les caractéristiques ayant une incidence sur le fonctionnement du système scolaire seront analysées.

## 1.1 Les clientèles scolaires par niveau d'enseignement

166. Le tableau 3 présente l'ensemble des clientèles scolaires inscrites pour l'année scolaire 1973/73 par niveau d'enseignement allant de la maternelle au niveau collégial inclusivement. Ces clientèles sont présentées par sexe. Le même tableau comprend aussi la clientèle universitaire; toutefois, les statistiques par sexe n'y sont pas disponibles.

167. On y constate donc que, pour l'année 1972/73, 1,747,400 élèves étaient inscrits aux cours réguliers dispensés par les divers établissements du système scolaire. Un nombre à peu près égal d'élèves fréquentaient, à ce moment, les écoles de niveau élémentaire et les écoles de niveau secondaire. Il faut noter qu'en général, les études élémentaires et les études secondaires sont obligatoires au Québec, puisque l'âge de la scolarité obligatoire est fixé à 16 ans, ce qui correspond approximativement à l'âge d'un étudiant terminant ses études.

TABLEAU 3

CLIENTÈLE SCOLAIRE PAR SEXE ET PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

ANNÉE SCOLAIRE 1972/73

| Niveau / Sexe | Maternelle | Élémentaire | Secondaire | Collégial | Universitaire | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| M | 50,435 | 401,060 | 368,389 | 54,580 | * | 874,464 |
| F | 48,579 | 375,642 | 352,338 | 45,787 | * | 822,346 |
| Indéterminé* | | | | | 50,590 | 50,590 |
| T | 99,014 | 776,702 | 720,727 | 100,367 | 50,590 | 1,747,400 |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Éducation

* Statistiques des clientèles universitaires non disponibles par sexe

168. En fait, pour la même année, les taux de fréquentation scolaire pour les enfants dont l'âge correspond aux études élémentaires se situaient aux environs de 99% et, pour les âges correspondant aux études secondaires, aux environs de 85%. Ceci signifie donc qu'à toutes fins pratiques, le système d'éducation du Québec rejoint toute la population susceptible de fréquenter les classes de maternelle, de l'élémentaire et du secondaire. D'ailleurs, les clientèles de ces trois niveaux représentent à elles seules 90% des clientèles scolaires totales.

169. Les clientèles de niveau collégial représentent, pour leur part, environ 6% de la clientèle scolaire québécoise; il faut toutefois noter que les études collégiales durent 2 ou 3 ans comparativement à 11 pour l'ensemble des études de niveaux inférieurs. On note aussi que - si, pour les niveaux d'enseignement inférieurs, on retrouvait une proportion égale de garçons et de filles - on retrouve, au niveau collégial, une certaine surreprésentation de la clientèle masculine, qui représente 55% du total des inscriptions à ce niveau.

170. Par ailleurs, il faut rajouter aux 1,787,800 étudiants qui composent la clientèle scolaire régulière la clientèle scolaire adulte. A ce niveau, on note que 57,085 adultes sont inscrits à des cours à plein temps et que 302,383 inscriptions sont recensées pour les cours à temps partiel. Il faut toutefois noter que le dernier chiffre cité ne représente pas un nombre réel d'étudiants mais bien d'inscriptions; ainsi, une même personne inscrite à plusieurs cours est comptabilisée plusieurs fois.

### 1.2 Les clientèles scolaires par réseaux linguistiques, confessionnels, publics et privés

171. Comme on l'a indiqué précédemment, le système scolaire québécois, pour répondre aux besoins diversifiés des clientèles scolaires, met à leur disposition des écoles francophones et anglophones regroupées au sein de réseaux confessionnels, publics ou privés:

a) Les écoles françaises et anglaises

172. Le Québec offre à la majorité francophone, comme à la minorité anglophone, des écoles françaises ou anglaises et cela, de la maternelle aux études universitaires. Le Tableau 4 indique, pour la dernière année dont les statistiques sont disponibles, soit 1971/72, que les étudiants anglophones composaient 16.0% des clientèles inscrites à tous les niveaux d'enseignement. Par ailleurs, ce même tableau nous indique que la proportion d'élèves anglophones tend à s'accroître légèrement par rapport à la moyenne observée pour les études de niveau "maternelle". On note enfin que 10.4% de la clientèle inscrite au niveau universitaire fréquente les universités anglophones du Québec.

TABLEAU 4

CLIENTELE SCOLAIRE SELON LA LANGUE MATERNELLE, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

ANNEE SCOLAIRE 1971/72

| LANGUE MATERNELLE / NIVEAU | Français | Anglais et autres | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Maternelle | 87,303 | 18,253 | 105,556 |
| | 82.7% | 17.3% | 100% |
| Elémentaire | 716,164 | 141,575 | 857,739 |
| | 83.5% | 16.5% | 100% |
| Secondaire | 574,584 | 96,267 | 670,851 |
| | 85.6% | 14.4% | 100% |
| Collégial | 78,064 | 12,255 | 90,319 |
| | 86.4% | 13.6% | 100% |
| Universitaire | 35,204 | 15,386 | 50,590 |
| | 69.6% | 30.4% | 100% |
| TOTAL | 1,491,319 | 283,736 | 1,775,055 |
| | 84.0% | 16.0% | 100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'éducation

b) Les réseaux confessionnels

173. En plus d'offrir des écoles françaises et anglaises, le système scolaire québécois offre à la population un réseau d'écoles élémentaires et secondaires confessionnelles. Ainsi, le Tableau 5 nous indique qu'en 1971/72, 91.3% des clientèles étaient inscrites à des écoles catholiques et que 8.7% fréquentaient des écoles protestantes.

On note aussi très peu de variation d'un niveau d'études à l'autre.

TABLEAU 5

CLIENTELE SCOLAIRE SELON LA CONFESSION ET LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

ANNEE SCOLAIRE 1971/72

| CONFESSION / NIVEAU | Catholique | Protestant et autres | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Maternelle | 94,907 | 10,649 | 105,556 |
| | 89.9% | 10.1% | 100% |
| Elémentaire | 778,519 | 79,220 | 857,739 |
| | 90.8% | 9.2% | 100% |
| Secondaire | 618,242 | 52,609 | 670,851 |
| | 92.2% | 7.8% | 100% |
| TOTAL | 1,491,668 | 142,478 | 1,634,146 |
| | 91.3% | 8.7% | 100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.F., ministère de l'Educat

c) Les réseaux public et privé

174. Enfin, le système scolaire québécois, en plus d'offrir aux diverses communautés québécoises un réseau d'écoles qui respecte à la fois leur appartenance religieuse et linguistique, permet, par ses subventions, le maintien d'un réseau privé d'enseignement et cela, de la maternelle au niveau collégial. Ainsi, comme l'indique le Tableau 6, 6% des clientèles scolaires inscrites à ces niveaux en 1973/74 fréquentaient des institutions privées d'enseignement. On y constate aussi que les institutions privées demeurent plus populaires aux niveaux collégial et secondaire qu'au niveau élémentaire.

TABLEAU 6

CLIENTELE SCOLAIRE DES RESEAUX PUBLIC ET PRIVE
SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

ANNEE SCOLAIRE 1973/74

| NIVEAU \ RESEAU | Public | Privé | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Maternelle | 91,981 | 2,948 | 94,929 |
| | 96.9% | 3.1% | 100% |
| Elémentaire | 719,932 | 19,325 | 739,257 |
| | 97.4% | 2.6% | 100% |
| Secondaire | 650,364 | 63,726 | 714,090 |
| | 91.1% | 8.9% | 100% |
| Collégial | 100,176 | 13,280 | 113,456 |
| | 88.9% | 11.1% | 100% |
| TOTAL | 1,562,453 | 99,279 | 1,661,732 |
| | 94.0% | 6.0% | 100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Education

1.3 Clientèles par type d'enseignement

175. Le Tableau 7 montre, si l'on compare les années d'études où sont dispensés, à la fois des cours de formation générale et des cours de formation professionnelle, que, sur l'ensemble des jeunes et des adultes engagés dans des cours à temps plein en 1973/74, près de 70% d'entre eux étaient inscrits dans des cours de formation générale conduisant aux études supérieures. Par ailleurs, 47.7% des adultes inscrits suivent des cours de formation professionnelle les conduisant directement au marché du travail, tandis que seulement 36.4% des clientèles régulières s'inscrivent au même type de cours. Toutefois, il faut souligner que plus de 44% des étudiants du collégial se destinent au marché du travail à la fin des études de ce niveau, comparativement à 32.9% pour les étudiants du secondaire.

TABLEAU 7

CLIENTELE INSCRITE SELON LE TYPE D'ENSEIGNEMENT POUR LE SECONDAIRE, LE COLLEGIAL ET LA CLIENTELE ADULTE, INSCRITE A TEMPS PLEIN

ANNEE SCOLAIRE 1973/74

| TYPE D'ENSEIGNEMENT / NIVEAU | Général | Professionnel | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Secondaire IV & V | 162,973<br>67.1% | 80,047<br>32.9% | 243,020<br>100% |
| Collégial | 59,410<br>55.6% | 47,426<br>44.4% | 106,836<br>100% |
| TOTAL - clientèle régulière | 222,383<br>63.6% | 127,473<br>36.4% | 349,856<br>100% |
| Adultes à temps plein | 24,917<br>52.3% | 22,768<br>47.7% | 47,685<br>100% |
| TOTAL | 247,300<br>62.2% | 150,241<br>37.8% | 397,541<br>100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Educatio

## 2. Les ressources humaines

176. Le système scolaire québécois s'est fixé comme objectif de dispenser à la population du Québec un enseignement de qualité. Puisque près d'un million et trois quarts d'étudiants se retrouvent dans les écoles du Québec, il est important qu'ils puissent avoir à leur disposition en quantité suffisante les personnes-ressources nécessaires à leur formation. Les quelques tableaux qui suivent permettront d'illustrer sommairement l'ampleur des ressources humaines engagées en éducation.

### 2.1 Le personnel enseignant

177. Comme l'indique le Tableau 8, on dénombrait au Québec plus de 76,600 enseignants en 1972/73*. L'élément féminin représente les deux tiers de ce nombre. Il faut toutefois souligner que les enseignantes forment, à elles seules, 90% du personnel enseignant du niveau élémentaire. Par contre, au niveau secondaire, on note que la proportion d'enseignants masculins est de près de 60% et qu'elle passe à près de 70% au niveau collégial. On y constate aussi que 46% des enseignants sont affectés à l'enseignement secondaire et une proportion sensiblement égale à l'enseignement aux niveaux maternelle et élémentaire.

TABLEAU 8

PERSONNEL ENSEIGNANT PAR SEXE ET PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

ANNEE SCOLAIRE 1972/73

| NIVEAU | Masculin | Féminin | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Maternelle | 9<br>0.3% | 2,629<br>99.7% | 2,638<br>100% |
| Elémentaire | 3,049<br>9.8% | 28,085<br>90.2% | 31,134<br>100% |
| Secondaire | 21,936<br>56.7% | 16,749<br>43.3% | 38,685<br>100% |
| Collégial | 3,314<br>69.7% | 1,442<br>30.3% | 4,756<br>100% |
| TOTAL | 28,308<br>36.7% | 48,905<br>63.3% | 77,213<br>100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Education

*Les statistiques du personnel enseignant de niveau universitaire ne sont pas disponibles pour l'année 1972/73.

178. Par ailleurs, le Tableau 9 montre que 85% du personnel enseignant est de langue française et que 94% fait partie du réseau public d'écoles québécoises.

TABLEAU 9

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LES RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ ET SUIVANT LA LANGUE MATERNELLE

ANNÉE SCOLAIRE 1971/72

| LANGUE MATERNELLE / RÉSEAUX | Français | Anglais et autres | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Public | 61,956<br>85.0% | 10,571<br>15.0% | 72,527<br>100% |
| Privé | 3,227<br>79.0% | 846<br>21.0% | 4,073<br>100% |
| TOTAL | 65,183<br>85.0% | 11,417<br>15.0% | 76,600<br>100.0% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Éducation

2.2 Le personnel de direction

179. En plus du personnel enseignant, le système scolaire québécois s'est doté d'un personnel d'encadrement et de direction, qui est nécessaire à la bonne marche des établissements d'enseignement. Le Tableau 10 indique en effet qu'en 1971/72, les établissements d'enseignement étaient dotés de 2,355 personnes occupant des postes d'encadrement ou de direction. Dans ce tableau, il faut souligner que la majorité des effectifs de direction se retrouvent dans le réseau public, ce qui rend compte, en fait, de la répartition des établissements d'enseignement entre les deux réseaux. Par ailleurs, on y note aussi que 69% des postes de direction sont détenus par des hommes. Cette proportion est, par contre, plus faible au niveau élémentaire (52%) qu'au niveau secondaire (75%) ou collégial (76%).

TABLEAU 16

PERSONNEL DE DIRECTION SELON LE NIVEAU, LES RESEAUX PUBLIC ET PRIVE, ET LE SEXE

ANNEE SCOLAIRE 1971/72

| RESEAUX ET SEXE / NIVEAU | PUBLIC | | | PRIVE | | | ENSEMBLE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | F | T | M | F | T | M | F | T |
| Maternelle | 2 | 25 | 27 | - | 11 | 11 | 2 | 36 | 38 |
| | 8% | 92% | 100% | - | 100% | 100% | 5% | 95% | 100% |
| Elémentaire | 1527 | 1353 | 2880 | 33 | 68 | 101 | 1560 | 1421 | 2981 |
| | 53% | 47% | 100% | 32% | 68% | 100% | 52% | 48% | 100% |
| Secondaire | 3806 | 971 | 4777 | 430 | 213 | 643 | 4236 | 1184 | 5420 |
| | 79% | 21% | 100% | 66% | 34% | 100% | 78% | 22% | 100% |
| Collégial | 610 | 122 | 732 | 89 | 95 | 184 | 699 | 217 | 916 |
| | 84% | 16% | 100% | 48% | 52% | 100% | 76% | 24% | 100% |
| Ensemble | 5945 | 2471 | 8416 | 552 | 387 | 939 | 6497 | 2858 | 9355 |
| | 70% | 30% | 100% | 58% | 42% | 100% | 69% | 31% | 100% |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Education

2.3 L'expérience du personnel enseignant et de direction

180. Enfin, le système d'éducation ne doit pas uniquement veiller à mettre à la disposition des étudiants un personnel d'éducation en quantité suffisante; il doit s'assurer que ce personnel possède les qualifications requises. Le Tableau 11 indique l'expérience moyenne dans le secteur de l'éducation. On y remarque qu'en moyenne, le personnel enseignant possède une expérience de neuf ans dans le domaine de l'éducation et que le personnel de direction possède plus de 16 ans d'expérience. Il faut aussi souligner que l'élément féminin possède une expérience plus étendue et cela, tant au niveau des enseignants que du personnel de direction.

TABLEAU 11

EXPERIENCE MOYENNE EN EDUCATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DU PERSONNEL DE DIRECTION, SELON LE SEXE

ANNEE SCOLAIRE 1971/72

| SEXE | Enseignant | Direction |
|---|---|---|
| Hommes | 7.9 ans | 14.6 ans |
| Femmes | 10.6 ans | 20.1 ans |
| Ensemble | 9.7 ans | 16.3 ans |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Éducati

3. Les ressources financières

181. Il est bien évident que l'effort fourni par le Québec pour mettre à la disposition de toute la population un système scolaire public de qualité exige un investissement financier considérable. C'est ainsi que, depuis quelques années, le gouvernement du Québec consacre près du tiers de son budget au secteur de l'éducation. Les sommes investies dans le domaine de l'éducation sont partagées entre le secteur public (deux milliards cent vingt quatre millions), le secteur privé (trente quatre millions) et les autres dépenses.

3.' Les dépenses totales pour le secteur public

182. Le Tableau 12, qui présente les dépenses totales en éducation pour le secteur public, montre qu'elles se chiffrent, en 1971/72, à plus de deux milliards de dollars. On y constate que les réseaux élémentaire et secondaire reçoivent les deux tiers de ce budget. Il faut toutefois rappeler que la majorité des clientèles scolaires appartiennent à ce niveau.

TABLEAU 12

DEPENSES AUX FINS D'ENSEIGNEMENT, SELON LE NIVEAU, POUR L'ANNEE 1971/72, EN MILLIERS DE DOLLARS

| NIVEAU / NATURE | Elémentaire et secondaire | Collégial | Universitaire | Education des adultes | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Fonctionnement | 1,275,483 | 139,499 | 284,123 | 42,546 | 1,741,651 |
| Immobilisations | 255,504 | 66,032 | 61,548 | - | 383,084 |
| TOTAL - | 1,530,987 | 205,531 | 345,671 | 42,546 | 2,124,735 |

Source: Groupe Démographie scolaire, D.G.P., ministère de l'Education

183. Quant à l'utilisation de ces sommes, on note qu'environ 82% sont consacrées à payer les coûts de fonctionnement, alors que 18% permettent la construction, l'achat ou la rénovation majeure d'édifices. Ces dépenses de fonctionnement se distribuent par niveau de façon suivante:

- Les dépenses de fonctionnement des niveaux élémentaire et secondaire exprimées en milliers de dollars, se répartissent comme suit en 1971/72:

| | |
|---|---|
| - Services administratifs | $ 82,030.4 |
| - Services pédagogiques | 759,420.1 |
| - Services éducatifs | 55,117.7 |
| - Services auxiliaires et communautaires | 97,400.1 |
| - Autres services | 281,614.8 |
| TOTAL - | $1,275,483.1 |

- Les dépenses de fonctionnement du niveau collégial se répartissent comme suit, en 1971/72 (milliers de dollars):

| | |
|---|---|
| - Services administratifs | $ 15,238.4 |
| - Services pédagogiques | 70,937.8 |
| - Services éducatifs | 14,157.9 |
| - Services auxiliaires et communautaires | 5,981.4 |
| - Autres services | 33,183.2 |
| TOTAL - | $139,498.8 |

- Les dépenses de fonctionnement du niveau universitaire se répartissent comme suit, en milliers de dollars, pour la même année:

| | |
|---|---|
| - Enseignement | $125,674.5 |
| - Recherche | 45,873.1 |
| - Bibliothèque | 7,258.2 |
| - Informatique | 5,889.1 |
| - Services aux étudiants | 7,644.6 |
| - Entreprises auxiliaires | 17,655.7 |
| - Terrains et bâtiments | 17,598.8 |
| - Administration | 45,332.3 |
| - Autres | 9,196.6 |
| TOTAL - | $284,122.9 |

3.2 Les dépenses subventionnées pour le réseau privé

184. En plus des sommes affectées aux divers organismes publics d'éducation, le gouvernement du Québec permet, par ses subventions, le maintien d'un réseau privé d'établissements d'enseignement. La presque totalité des subventions accordées est appliquée aux dépenses de fonctionnement. Si un établissement privé est déclaré d'intérêt public (par exemple, si l'enseignement qu'il dispense est jugé équivalent à celui du réseau public et si les cours qu'on y donne sont sanctionnés par un examen du ministère), 80% des dépenses de fonctionnement sont défrayées par des subventions, alors que, pour un établissement privé reconnu (c'est-à-dire lorsque les programmes ne correspondent pas aux programmes officiels du réseau public mais sont jugés valables), 60% des dépenses de fonctionnement sont acquittées par des subventions. Il existe une troisième catégorie d'établissement privé: celui qui reçoit un permis d'enseignement. Il faut noter qu'aucune subvention n'est accordée à ce type d'établissement.

185. Ainsi, en 1971/72, le montant des subventions de fonctionnement pour le secteur privé se répartissait comme suit, en milliers de dollars:

| | |
|---|---|
| - Maternelle et élémentaire | $ 1,422.8 |
| - Secondaire | 20,640.8 |
| - Collégial | 10,586.9 |
| - Enfance inadaptée | 1,731.2 |
| TOTAL - | $34,381.7 |

### 3.3 Autres dépenses

186. En plus des dépenses directement reliées au maintien des réseaux publics et privés, certaines autres sommes sont directement ou indirectement affectées au domaine de l'Education. Une des principales dépenses qu'il serait bon de mentionner est le maintien d'un système de prêts et bourses qui aide l'étudiant de niveau collégial ou universitaire à équilibrer ses dépenses et ses revenus. En 1971/72, un montant de $44.8 millions fut affecté à ce chapitre, la moyenne des montants alloués s'élevant à $850 par étudiant.

### 3.4 Sources de revenus du réseau public

187. Les revenus qui permettaient, en 1971/72, d'acquitter des dépenses au montant de $1,741 millions de dollars pour le réseau public provenaient des sources suivantes:

| | |
|---|---|
| $ 447,184.5 millions | de l'impôt foncier perçu par les commissions scolaires |
| 1,019,183.6 millions | des subventions du gouvernement du Québec |
| 73,843.1 millions | du gouvernement fédéral, sous forme de subventions directes |
| 26,564.8 millions | des services autofinancés et des locations |
| 38,078.1 millions | des droits de scolarité versés par les étudiants |
| 136,796.8 millions | provenant d'autres sources (dons, vente de services, etc.) |
| $1,741,650.9 millions | |

## 4. Les ressources matérielles

188. Il serait fastidieux pour le lecteur de dresser ici la liste des équipements immobiliers ou mobiliers qui sont directement affectés à l'éducation. Il est toutefois nécessaire de décrire, dans ses grandes lignes, l'équipement mis à la disposition des clientèles scolaires. On trouvera donc, ci-après, une description-type, par niveau d'enseignement, d'une école en voie d'être implantée.

## 4.1 L'équipement de l'école élémentaire*

189. Comme nous l'avons vu au Chapitre I, l'enseignement de niveau élémentaire comprend des activités d'organisation du travail, des activités d'apprentissage et de formation et des activités d'évaluation et de synthèse au sein desquelles l'élève doit travailler, tantôt seul, tantôt en groupe ou avec le maître. Les locaux de l'école élémentaire doivent donc être à la fois de grandeurs différentes, flexibles et fonctionnels pour répondre à cette organisation pédagogique diversifiée. On observe donc plusieurs types de locaux:

190. - L'aire d'enseignement doit permettre de regrouper, dans un espace physique sans murs, tous les élèves d'un même groupe d'âges. Chacune de ces aires doit avoir des murs mobiles, mais doit comporter un local fermé pour recevoir un petit groupe d'élèves, et une petite salle pour du travail en équipe pour les maîtres d'une même aire.

En plus des aires d'enseignement, l'école élémentaire peut comporter, selon le besoin, des locaux pour l'enfance inadaptée, qui servent à des cours complémentaires et à l'enseignement correctif.

191. - Le centre de documentation est le local d'individualisation de l'enseignement par excellence. Il est principalement destiné à la lecture et à la poursuite de travaux de recherche. Il doit être au centre physique de l'école et ouvrir sur les aires d'enseignement. Le centre comprend obligatoirement deux zones: une zone de rangement du matériel et une zone de travail.

192. - La maternelle est un milieu de transition entre le foyer et l'école. Situé au rez-de-chaussée de l'école, le local comprend un espace d'enseignement de forme habituellement concentrique. La maternelle doit pouvoir recevoir des groupes de 20 à 40 enfants.

193. - Le gymnase - Puisqu'il appartient à l'école élémentaire de perfectionner la psychomotricité de l'enfant par la pratique d'exercices corporels et le développement de la personnalité, de veiller à l'amélioration des rapports avec autrui par le jeu, chaque école élémentaire possède un gymnase.

194. - Les locaux optionnels - Selon le volume de la clientèle, une école élémentaire peut comporter une salle de musique, une salle d'art plastique ou une salle polyvalente pouvant s'adapter à l'enseignement de ces deux disciplines.

---

*Compte tenu de la diversité des équipements de l'école élémentaire, la description faite à partir d'ici est celle de l'école de type "à aires ouvertes".

195. - En plus des locaux réservés à l'enseignement, l'école élémentaire comporte des locaux réservés aux services administratifs et des locaux de services généraux, tels qu'une clinique médicale avec unité de secours, des postes d'eau (toilettes et lavabos), un vestiaire, la conciergerie et l'entrepôt pour le mobilier.

### 4.2 L'équipement de l'école secondaire polyvalente

196. La partie B a laissé voir que les situations et techniques d'apprentissage de l'enseignement secondaire polyvalent sont très variables, mais peuvent se ramener à trois grandes catégories: apprendre en recevant des connaissances dispensées par un enseignement (information); apprendre en partageant des connaissances avec ses collègues (exploration); apprendre en découvrant des connaissances par la recherche individuelle. Le cadre physique de l'école secondaire polyvalente doit favoriser ces trois types d'apprentissages.

197. • Les aires d'enseignement de l'école secondaire sont organisées autour des départements; chaque département comprend donc une aire d'enseignement qui est, de plus, pourvue de services de laboratoire ou d'ateliers, de bibliothèques (centre de documentation). Elle est subdivisible par des cloisons mobiles ou des écrans visuels selon la nature des activités et le volume de la clientèle à desservir.

198. • Les aires d'enseignement professionnel - Comme l'école secondaire polyvalente dispense une formation préparatoire à l'exercice d'un métier sur le marché du travail, les exigences particulières de la formation professionnelle amènent donc une conception particulière de l'aménagement spatial et de l'équipement didactique. Ainsi, l'aire d'enseignement en formation professionnelle nécessite, en plus des locaux prévus pour l'enseignement de connaissances en grands, moyens ou petits groupes, l'aménagement de locaux spécifiques reliés aux apprentissages techniques comportant des laboratoires ou des ateliers où se retrouve une variété d'équipements.

199. • Les locaux réservés à la vie étudiante - Puisque l'école doit constituer non seulement un établissement d'enseignement mais un milieu de vie attrayant pour l'étudiant, plusieurs locaux doivent être réservés à la vie étudiante et aux activités d'animation ou de services qu'elle nécessite. Ces locaux peuvent être regroupés en deux catégories:

- les locaux d'animation, propices à l'animation étudiante et aux activités libres, comportent habituellement une salle d'accueil, le centre social étudiant, l'auditorium, la cafétéria et le gymnase; ce dernier local sert aussi à l'éducation physique.

- les locaux de consultation, réservés pour les activités individuelles de support aux activités de formation proprement dites.

- Les locaux réservés à l'administration - Ces locaux sont plus ou moins vastes mais, en proportion de la clientèle de l'école, on y retrouve principalement des espaces prévus pour:
  - les bureaux du personnel administratif de l'école (direction et secrétariat)
  - les bureaux du personnel enseignant et la salle des professeurs
  - l'entreposage du matériel et du mobilier, des ateliers d'entretien et la conciergerie.

### 4.3 L'équipement du Collège d'enseignement général et professionnel

201. Dans l'ensemble, l'équipement d'un collège d'enseignement général et professionnel comporte, comme pour l'école secondaire, des locaux réservés à l'enseignement, à la vie étudiante et à l'administration. Toutefois, compte tenu de la nature même de l'enseignement collégial, de la vocation spécifique de chaque collège et du volume de la clientèle desservie, on observe des variations assez grandes dans les aménagements physiques des établissements. Afin de donner une juste image de la réalité, la description des équipements didactiques et de l'aménagement physique qui va suivre sera basée sur un C.E.G.E.P. moyen comportant entre 2500 et 3000 étudiants, dont 60% sont inscrits en formation professionnelle, et situé dans une ville de moyenne importance.

#### a) L'aire d'enseignement

202. Comme il a été indiqué à la partie précédente, la formation générale, aussi bien que la formation professionnelle dispensée au niveau collégial, est centrée sur un enseignement polyvalent regroupé selon des secteurs ou des familles. On observe alors quatre types de locaux qui sont directement reliés aux activités d'enseignement:

- les locaux réguliers d'enseignement regroupent des classes et des amphithéâtres équipés de matériel didactique et audio-visuel nécessaire à l'enseignement;
- les laboratoires de sciences pures complètent l'équipement affecté à la didactique commune aux enseignements général et professionnel;
- les laboratoires professionnels sont directement reliés à l'enseignement des techniques permettant de réaliser les apprentissages nécessaires à l'exercice adéquat de professions en milieu de travail;
- les locaux spéciaux regroupent, en général, des espaces prévus pour l'enseignement ou l'apprentissage reliés à l'enseignement général ou à l'enseignement des techniques humaines, qui nécessitent des aménagements spécifiques.

203. b) L'aire de support à l'enseignement

Les équipements didactiques et physiques permettant de fournir aux étudiants une assistance dans leur effort personnel de formation comprennent:

- la bibliothèque, qui est complétée par une audio-vidéothèque, et qui comporte, en plus d'espaces réservés à l'entreposage des documents, des espaces individuels de travail réservés aux usagers;

- l'auditorium, qui doit offrir des places en nombre suffisant, un équipement audio-visuel complet, un vestiaire, des services sanitaires et des salles d'habillage.

- le gymnase, qui possède les locaux et les équipements physiques nécessités par l'enseignement ou l'exercice physique libre.

c) L'aire de la vie étudiante

204. Comme pour le secondaire, des locaux sont réservés pour les services aux étudiants (psychologie, orientation, placement étudiant, santé et pastorale) et pour les activités d'animation de la vie étudiante (loisirs et sports, activités socio-culturelles). Ces locaux sont généralement regroupés.

d) L'aire de l'administration

205. Enfin, divers locaux sont réservés à l'administration du Collège ainsi qu'aux services administratifs. Ils regroupent aussi l'équipement mis à la disposition du personnel des services pédagogiques. En plus de ces bureaux, il faut noter la particularité suivante:

- le service de l'informatique sert à la fois aux fins de l'administration et de l'enseignement. C'est pourquoi, en plus des espaces prévus pour l'appareillage technique et le personnel administratif, on y retrouve des locaux à fonction pédagogique.

e) La résidence et la cafétéria

206. Comme les C.E.G.E.P. reçoivent, en général, une bonne partie de leur clientèle de régions éloignées, ils possèdent une cafétéria et une résidence d'étudiants. C'est habituellement dans ces locaux que l'on retrouve aussi le salon des étudiants, lieu de rencontres informelles et de détente.

### 4.4 L'équipement de l'enseignement universitaire

207. Il n'existe pas, à proprement parler, un équipement universitaire-type. Cet équipement varie selon la nature des études dispensées dans les facultés ou départements. Par ailleurs, les services centraux de l'administration et les services sportifs et récréatifs sont généralement centralisés sur les campus universitaires. L'importance physique des campus et des édifices qui les composent est directement proportionnelle à la clientèle inscrite.

### 4.5 L'équipement de l'enseignement aux adultes

208. L'équipement scolaire régulier qui vient d'être décrit sert, en fait, à l'enseignement aux adultes. Il faut toutefois noter que certains équipements de laboratoires sont requis, de façon complémentaire, pour dispenser l'enseignement à une clientèle adulte nombreuse, dans certaines régions.

## 5. Conclusion

209. En fait, on a pu constater, par l'exposé qui vient d'être fait, que l'effort financier consenti par les Québécois pour le secteur de l'éducation permet au système d'éducation de mettre à la disposition des 1,804,485 personnes qui composent sa clientèle régulière en 1972/73 des ressources humaines et matérielles importantes.

210. Le tableau-synthèse de la page suivante nous permet de comparer les divers ordres de grandeur des ressources investies en comparaison avec les clientèles scolaires régulières inscrites aux divers niveaux d'enseignement.

211. Au niveau des ressources humaines, on y note que 82,033 enseignants sont au service de 1,747,400 étudiants (en excluant les inscriptions aux cours aux adultes). Par ailleurs, on note aussi que le système scolaire québécois couvre la totalité du territoire. Ceci est surtout vrai des 2,234 écoles élémentaires dispersées sur tout le territoire et qui groupent donc, en moyenne, 390 élèves. Au niveau secondaire, l'enseignement est dispensé par 958 écoles, chacune regroupant, en moyenne, 750 étudiants. Au niveau collégial, on retrouve un campus par 2,230 étudiants, alors que l'université regroupe, en moyenne, 2,810 étudiants par campus ou "constituante".

212. Enfin, notons qu'il est impossible de préciser le coût moyen de fonctionnement par élève, car nous ne possédons pas les statistiques financières pour l'année 1972/73.

TABLEAU 13

SYNTHESE DES CLIENTELES, DES RESSOURCES HUMAINES, MATERIELLES ET FINANCIERES INVESTIES EN EDUCATION AU QUEBEC

| NIVEAU | Clientèles scolaires (1) | Personnel enseignant (2) | Nombre d'écoles publiques (3) | Nombre de corporations scolaires (4) | Budget de fonctionnement en millions (5) |
|---|---|---|---|---|---|
| Elémentaire (y compris maternelle) | 875,716 | 33,772 | 2,234 | 245 | 1,275.5 |
| Secondaire | 720,727 | 38,685 | 958 (8) | 89 | |
| Collégial | 103,367 | 4,756 | 45 (9) | 37 | 139.5 |
| Universitaire | 50,590 | 4,820 | 18 (10) | 7 | 284.1 |
| Education des adultes | 57,085 (6) | -- (7) | --- (11) | --- | 42.5 |
| TOTAL | 1,804,485 | 82,033 | 3,255 | 378 | 1,741.6 |

Source: Groupes Démographie scolaire et Economie de l'Education, D.G.P., M.E.Q.

(1) Statistiques de l'année 1972/73

(2) Statistiques de l'année 1972/73

(3) Statistiques de l'année 1972/73

(4) Statistiques de l'année 1972/73

(5) Statistiques de l'année 1971/72

(6) Etudiants à temps plein seulement

(7) Statistiques non disponibles

(8) Ce chiffre représente en fait le nombre de bâtiments. De ce nombre 47 écoles donnent seulement un enseignement général, 26 seulement l'enseignement professionnel et 253, l'enseignement polyvalent. Les 28 autres écoles dispensent divers types d'enseignement spécialisé.

(9) Des 37 CEGEP, cinq sont régionaux; ils totalisent 13 campus

(10) En tout, les 7 universités gèrent 18 campus ou universités constituantes

(11) Statistiques non disponibles

## D. Les composantes institutionnelles et le fonctionnement administratif du système scolaire

213. Après avoir sommairement décrit, dans les parties précédentes, les objectifs généraux d'éducation et leur application aux divers niveaux d'enseignement du système scolaire, et avoir brossé un rapide portrait des clientèles et des ressources actuelles, nous consacrons les quelques pages qui suivent au fonctionnement administratif du système d'éducation québécois. Cet exposé établira dans un premier temps, la nature, le mandat et la composition des organismes ou institutions chargés de l'administration du système scolaire et, dans un deuxième temps, le partage des responsabilités entre ces organismes au sein des divers processus administratifs qui contribuent au bon fonctionnement du système.

### 1. Les organismes chargés de l'administration du système scolaire *

214. Le système scolaire québécois étant semi-décentralisé, il en résulte que les responsabilités entourant le développement et l'administration de l'éducation au Québec sont réparties entre plusieurs organismes. Toutefois, ces organismes peuvent être regroupés selon le niveau de responsabilité exercé. On peut les classer en trois types:

- les organismes centraux d'administration qui ont la responsabilité du développement d'ensemble du système d'éducation;
- les organismes intermédiaires qui sont chargés d'appliquer les orientations d'ensemble définies au niveau central et de coordonner les politiques d'éducation au niveau régional;
- les organismes locaux, qui sont en fait les établissements d'enseignement, ont la responsabilité de dispenser la formation aux étudiants.

#### 1.1 Le niveau central

215. Il n'existe au Québec qu'un organisme central d'administration de l'éducation: le ministère de l'Education. Créé par la législation en 1964, il a la responsabilité de

- .." promouvoir l'éducation, d'assister la jeunesse dans la préparation et l'orientation de son avenir et d'assurer le développement des institutions d'enseignement".[23]

---

*Pour une meilleure compréhension des pages qui suivent, se référer à l'organigramme de la page 84.

Dans un premier temps, et pour favoriser le développement d'un système d'enseignement public au service de toute la population du Québec, le rôle du ministère a été assez étendu. Toutefois, cette période s'estompe puisque, comme il sera précisé dans les chapitres suivants, cet objectif de développement accéléré a pratiquement été atteint.

a) Le ministère de l'Education en 1974

217. Le ministre de l'Education, M. François Cloutier, fixait, en septembre 1972, les grandes lignes directrices de l'action du ministère. Il déclarait notamment:

> " ... je ne dis pas que le ministère de l'Education n'a pas été centralisateur. Il l'a été surtout à ses débuts et il devait l'être. Ne suffit-il pas de penser à la situation qui prévalait alors, avec la multiplicité des commissions scolaires et la disparité des programmes? Il fallait mettre de l'ordre, harmoniser, établir des politiques et des procédures administratives ... en un mot, faire en sorte que tous les enfants du Québec puissent recevoir un traitement comparable. Mais, si cette phase centralisatrice s'imposait, elle appelle maintenant une phase décentralisatrice. Celle-ci est déjà amorcée grâce à certaines mesures ...".
>
> "Le ministère de l'Education, de par sa responsabilité générale, se doit d'assurer la péréquation des ressources, tant financières qu'humaines, la qualité et le contrôle de l'enseignement, tout en laissant aux instances locales la marge de manoeuvre dont elles ont besoin". [24]

218. Ainsi, le ministère de l'Education a comme principales responsabilités: la définition des objectifs d'éducation, la coordination des recherches et des innovations pédagogiques, l'établissement de standards minimaux et de normes de répartition des ressources humaines, financières et matérielles, l'élaboration d'orientations pédagogiques, la coordination des politiques concernant les contenus pédagogiques et les supports à la formation.

- Le rôle actuel du ministère de l'Education

219. Face aux responsabilités qui viennent d'être décrites, le ministère de l'Education exerce les rôles suivants:

1) Rôle de planification

Il définit les objectifs généraux du système scolaire québécois et les objectifs de chacun des niveaux d'enseignement. Dans ce contexte, il établit les politiques générales susceptibles de favoriser la réalisation de ces objectifs.

2) Rôle de contrôle

Face aux objectifs formulés, le ministère voit à l'établissement de priorités. Il fixe aussi la répartition générale des ressources en tenant compte des principes de justice distributive et de rentabilité. Il met en place des mécanismes de contrôle du respect des priorités et assure l'évaluation de la réalisation des objectifs.

3) Rôle de coordination

Le ministère assure la création et le fonctionnement des mécanismes de coordination favorisant la cohésion des activités entre les niveaux d'enseignement ou au sein d'un même niveau.

4) Rôle de support et d'animation

Puisque le ministère n'est pas le seul organisme responsable du fonctionnement du système d'éducation, il joue un rôle de support et d'animation auprès des autres organismes du système en proposant des guides méthodologiques, des guides de gestion et des instruments d'élaboration et d'évaluation des objectifs particuliers.

- La composition du ministère de l'Education

220. Comme tous les autres ministères québécois, le ministère de l'Education est dirigé par un ministre, député élu à l'Assemblée nationale. Pour l'assister dans ses fonctions, le ministre a, à sa disposition, le personnel permanent du ministère, qui s'élève, en 1974/75, à 2100 personnes. La structure du ministère peut essentiellement se résumer comme suit:

1. Le bureau des sous-ministres assiste le ministre au niveau de la direction générale du ministère, au niveau de la recommandation de politiques nouvelles et au niveau de la coordination interne des activités du ministère. La législation précise qu'il doit être composé d'au moins un sous-ministre et de deux sous-ministres associés, l'un de foi catholique et l'autre de foi protestante. De plus, en 1974/75, le bureau des sous-ministres comprend sept sous-ministres adjoints.

2. Les unités chargées de l'administration des réseaux ont la responsabilité de proposer des politiques générales de développement des réseaux et de veiller à l'application des politiques retenues. On dénombre huit unités regroupées de la façon suivante:

- l'administration des réseaux d'enseignement élémentaire et secondaire concerne les directions générales de l'enseignement élémentaire et secondaire, du financement, de l'équipement et le service des bureaux régionaux;

- l'administration des réseaux collégial et supérieur concerne les directions générales de l'enseignement collégial, de l'enseignement supérieur et le service de prêts et bourses;

- l'administration de l'enseignement aux adultes est confiée à la direction générale de l'éducation aux adultes.

3. Les unités de support assistent les secteurs particuliers ou la direction du ministère dans leurs activités. Il s'agit des directions générales de la planification, de la gestion, des services généraux des communications, des personnels des organismes d'enseignement et des services de l'enseignement catholique, de l'enseignement protestant, de l'informatique et de la coopération avec l'extérieur.

b) Les organismes consultatifs du ministère de l'Education

221. En plus des diverses unités composant le ministère de l'Education, trois organismes consultatifs, créés par législation, assistent le ministre dans l'élaboration des politiques guidant le développement du système scolaire québécois.

222. • Le Conseil supérieur de l'Education est un organisme que le ministre peut consulter sur toute question relative à l'éducation et qu'il doit consulter dans tous les cas prévus par la loi.

Le Conseil est composé de 24 membres dont au moins 16 sont de foi catholique, au moins 4 de foi protestante et au moins un ni de foi catholique ni de foi protestante. Ces membres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation des autorités religieuses et des associations ou organismes de parents, d'enseignants, d'administrateurs scolaires et de groupes socio-économiques. Le Conseil est dirigé par un président et un vice-président dont l'un est de foi catholique et l'autre de foi protestante.

Le Conseil nomme un comité catholique et un comité protestant que le ministre doit consulter sur:

- la reconnaissance confessionnelle des établissements d'enseignement;
- la règlementation concernant l'éducation chrétienne et l'enseignement religieux et moral;
- l'approbation, au point de vue religieux et moral, des programmes, des manuels et du matériel didactique;
- l'approbation des programmes d'enseignement religieux catholique et protestant.

De plus, le Conseil est assisté pour les avis qu'il peut donner au ministre par cinq commissions qui correspondent aux divers niveaux d'enseignement. Les membres des comités ou commissions sont nommés par le Conseil après consultation des organismes intéressés.

- Le Conseil des universités

223. Ce Conseil a pour fonction principale de donner avis au Ministre sur les besoins de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire et sur les mesures à prendre pour combler ces besoins. Toutefois, le Ministre est tenu de consulter le Conseil sur:

- les plans de développement de l'enseignement supérieur;
- les budgets annuels de fonctionnement des universités et la répartition des sommes entre les établissements;
- les mesures propres à assurer la coordination entre les établissements d'enseignement supérieur.

Ce Conseil est composé de 17 membres nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation des organismes intéressés. Il comprend en fait 9 personnes du milieu universitaire, 4 personnes représentant le monde des affaires, le président de la commission de la recherche universitaire, deux fonctionnaires du gouvernement et le président.

Afin de remplir son mandat, le Conseil des universités est assisté par une commission de la recherche universitaire, un comité des programmes et un comité du financement.

- La Commission consultative de l'enseignement privé

224. Cette Commission est composée de 9 membres, nommés par le lieutenant gouverneur en Conseil. Au moins 6 membres sont nommés après consultation des groupes les plus représentatifs des dirigeants d'établissements privés, des enseignants et des parents. Le Ministre est tenu de consulter cette commission sur:

- l'octroi d'un statut à un établissement privé;
- l'acceptation du programme dudit établissement.

1.2 Le niveau intermédiaire

225. Il existe, au sein du système d'éducation du Québec, des organismes intermédiaires d'administration des réseaux d'enseignement. Ils exercent un niveau de responsabilités qui se situe à mi-chemin entre le ministère de l'Education et les établissements d'enseignement. Ils sont, en fait, des organismes régionaux chargés d'administrer les établissements d'enseignement établis sur leur territoire en tenant compte des politiques générales édictées par le ministère de l'Education.

226. Chaque niveau d'enseignement possède, par ailleurs, un organisme d'administration qui lui est propre. Il faut toutefois noter que, dans l'ensemble, leur nature, les principes de leur constitution, les responsabilités qui leur sont dévolues, sont comparables. Ainsi, avant de procéder à la description sommaire de chacun d'eux est-il nécessaire de dégager les caractères communs:

- leur composition, leur nature et leur mandat sont précisés, pour chacun d'eux, en vertu des lois appliquées par le ministère de l'Education;

- ils sont tous composés de représentants ou d'organismes directement intéressés (parents, enseignants, étudiants) et dont le mode de nomination est précicé par législation;

- ils constituent, en fait, de véritables organismes décisionnels et sont tous constitués en corporation publique dont ils se voient attribuer les pouvoirs. Toutefois, la législation les oblige à consulter des organismes consultatifs composés de personnes intéressées. Cette consultation est d'ailleurs prévue dans la législation;

- ils possèdent les responsabilités générales suivantes:

  a) engager et gérer le personnel d'éducation;

  b) s'assurer que les programmes d'enseignement dispensés sont conformes aux objectifs fixés par le ministère;

  c) acquérir et administrer les biens meubles et immeubles nécessaires à l'enseignement;

  d) percevoir les revenus et contrôler les dépenses;

  e) assurer la gestion des établissements d'enseignement sous leur juridiction;

  f) élaborer et faire respecter les règlements de régie interne.

• La commission scolaire

227. La commission scolaire est la corporation publique qui est chargée de l'enseignement de niveau "maternelle" et de niveau élémentaire pour les enfants de son territoire. Au Québec, les commissions scolaires sont catholiques ou protestantes. La commission

scolaire est composée d'un conseil assisté par un organisme consultatif et un organisme administratif:

- Le Conseil des commissaires est l'organisme responsable dont les membres sont élus au suffrage universel. Ce Conseil élit, parmi ses membres, un président et un comité exécutif. Il est chargé de prendre les décisions qui sont de son ressort en vertu de la loi et de voir, de façon générale, à administrer les établissements d'enseignement sous sa juridiction.

  De plus, il faut noter que le Conseil de la Commission scolaire est, en fait, un gouvernement local, puisqu'il tire une partie de ses revenus de l'impôt foncier, pouvoir que lui confère la loi. Il doit, de plus, veiller à ce que les enfants qui vivent sur son territoire reçoivent les services éducatifs requis jusqu'à la fin de l'âge de la scolarité obligatoire (15 ans) et à procurer à ces enfants la gratuité scolaire et le transport écolier selon le besoin.

- Le comité de parents est un organisme consultatif que le Conseil se doit de consulter sur la bonne marche des établissements d'enseignement et sur les besoins des clientèles étudiantes. Il est composé de représentants de comités d'écoles qui regroupent des parents d'élèves élus annuellement.

- Enfin, le Conseil des commissaires est assisté dans l'administration quotidienne des réseaux d'établissements élémentaire par le personnel permanent composant l'administration de la Commission. Ce personnel permanent est dirigé par le directeur général, qui, pour sa part, assiste le Conseil à titre de secrétaire trésorier. Le personnel d'administration assiste donc le Conseil au niveau de l'élaboration de politiques et de procédures concernant les services à l'enseignement, les services financiers, l'équipement et le personnel. Une fois ces politiques adoptées, le personnel administratif veille à leur implantation au sein des établissements scolaires.

- <u>La commission scolaire régionale</u>

228. La responsabilité de dispenser l'enseignement secondaire sur un territoire donné est confiée à la corporation scolaire appelée commission scolaire régionale. En fait, cette corporation représente une union formelle, reconnue par la loi, de plusieurs commissions scolaires (chargées de l'enseignement élémentaire). Cette union a pour objectif de centraliser les services de l'enseignement secondaire sur un territoire plus vaste. Depuis l'adoption de la loi sur le regroupement des commissions scolaires

sanctionnée en 1971, quelques commissions scolaires se sont prévalues des possibilités qu'offraient cette loi d'intégrer l'enseignement de niveau élémentaire et de niveau secondaire sous une administration unique.

- Le conseil des commissaires de la commission scolaire régionale est composé des commissaires élus au suffrage universel des commissions scolaires qui sont membres de la commission scolaire régionale. Toutefois, pour faciliter les processus de gestion, le Conseil des commissaires élit parmi ses membres un exécutif composé du président et d'au moins un représentant de chaque commission scolaire formant la commission scolaire régionale.

  Il faut noter, par ailleurs, que la commission scolaire régionale n'a pas de pouvoir de taxation directe auprès de la population, comme c'était le cas pour la commission scolaire. Toutefois, chaque commission scolaire est tenue en vertu de la loi de verser à la commission scolaire régionale une contribution financière pour acquitter le coût des études secondaires des enfants vivant sur son territoire. Ainsi, la commission scolaire régionale perçoit une partie de ses revenus de la contribution qu'elle exige des commissions scolaires membres.

- Le Conseil des commissaires et l'exécutif de la commission scolaire régionale sont assistés dans leur fonction par deux organismes semblables à ceux décrits pour la commission scolaire, soit: l'administration générale et le Comité des parents.

- <u>La Corporation du Collège d'enseignement général et professionnel</u>

229. L'enseignement collégial relève, au Québec, des C.E.G.E.P. On peut distinguer, à l'intérieur de ces organismes, deux types de fonctions distinctes qui sont les fonctions relatives à l'enseignement et les fonctions relatives à l'administration. C'est de ces dernières fonctions qu'il sera traité ici.

- La Corporation d'un C.E.G.E.P. est une corporation publique au sens du code civil. Elle en possède les pouvoirs généraux et les pouvoirs spécifiques aux corporations scolaires, tels que décrits plus haut. Les droits et pouvoirs du Collège sont exercés par un Conseil de 19 membres, nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil; les modalités de nomination sont les suivantes:

  a) cinq membres sont nommés après consultation des institutions d'enseignement secondaire et supérieur, des groupes socio-économiques du territoire, et des commissions scolaires de ce territoire;

  b) quatre membres sont des professeurs du Collège désignés par les professeurs.

  c) quatre membres sont des parents désignés par l'ensemble de ceux-ci;

d) deux membres sont des étudiants désignés par ces derniers;

e) deux membres sont nommés après avoir été proposés par la majorité des personnes formant le Conseil;

f) le directeur général et le directeur des services pédagogiques nommés par les membres du Conseil font aussi partie de ce Conseil.

230. Le Conseil de la Corporation d'un C.E.G.E.P. élit, parmi ses membres, un président et un exécutif. Il faut, de plus, souligner que la Corporation du Collège possède les mêmes pouvoirs et devoirs que les commissions scolaires ou les commissions scolaires régionales décrites plus haut. Il est toutefois à noter que le Conseil d'un C.E.G.E.P. ne possède pas de pouvoir de taxation directe ou d'imposition de contribution; il tire la presque totalité de ses revenus des subventions que lui accorde le ministère de l'Education.

231. Par ailleurs, le Conseil du Collège, tout comme les commissions scolaires ou les régionales, est assisté, dans l'exercice de ses responsabilités, par un organisme administratif et un organisme consultatif:

- La gestion administrative du Collège est confiée au personnel administratif engagé à cette fin et dirigé par le directeur général et le directeur des services pédagogiques. Ce personnel voit à l'exécution des décisions prises par le Conseil ou le Comité exécutif. Ses principales tâches concernent les services pédagogiques, les services aux étudiants, les services du financement, de l'équipement, du personnel et les services auxiliaires.

- De plus, le Conseil est assisté par un organisme consultatif: la commission pédagogique. Sa composition, ses pouvoirs et ses devoirs sont fixés par législation. Elle doit donner avis au Conseil sur l'organisation et le développement de l'enseignement et sur les candidatures aux fonctions de directeur pédagogique. Les membres de cette commission sont nommés par le Conseil, mais au moins trois sont désignés par les professeurs. Enfin, le directeur des services pédagogiques est membre de la commission.

- <u>La direction de l'Université</u>

232. Même si chacune des universités québécoises possède sa propre charte (ou sa législation, dans le cas de l'Université du Québec), elles sont toutes gérées par un organisme décisionnel appelé généralement "Conseil de l'Université" ou "assemblée des gouverneurs".

233. Ce Conseil se voit conférer des pouvoirs généraux semblables à ceux décrits plus haut pour les corporations scolaires. Ce Conseil est habituellement composé des recteurs et vice-recteurs

de l'Université, des doyens des facultés, de représentants du corps professoral et des étudiants. Il comporte, dans la majorité des cas, des représentants du monde du travail. Afin de favoriser une prise de décision rapide, ce Conseil élit un exécutif au sein de ses membres.

234. De plus, cet organisme décisionnel est assisté dans ses fonctions par divers organismes consultatifs, dont le mandat, la composition et le nombre varient d'une université à l'autre. Mentionnons toutefois que ceux-ci sont habituellement composés de représentants de la direction, des professeurs et des étudiants. Les principaux organismes consultatifs dont sont dotés les Conseils d'universités portent le nom de Conseil ou de Commission des études, de la recherche, de la planification, de l'administration, des affaires étudiantes, etc.

### 1.3 Le niveau local

235. Les responsabilités locales de l'administration du système d'éducation sont confiées aux établissements d'enseignement. Bien que la nature de leurs mandats et de leur composition diffère quelque peu d'un niveau à l'autre d'enseignement, ils possèdent tous un objectif et des fonctions générales communes. C'est pourquoi, avant de montrer les différences existant entre les établissements chargés de l'enseignement de l'un ou l'autre des niveaux, on décrira ci-après, de façon succincte, les objectifs généraux et les fonctions communes à tout établissement d'enseignement.

- Les objectifs et les fonctions des établissements d'enseignement

236. Quatre catégories d'objectifs et de fonctions peuvent être établies. Les deux premières catégories (enseignement et vie étudiante) comprennent des activités qui visent directement la formation de l'étudiant, alors que les deux catégories suivantes représentent un support aux activités de formation. Les fonctions de tout établissement d'enseignement sont donc:

a) La fonction d'enseignement

237. Cette fonction regroupe toutes les activités orientées vers la réalisation du régime pédagogique en vue de la formation intellectuelle, socio-affective et professionnelle de l'élève. Elle vise à planifier, organiser et contrôler l'ensemble des activités de formation conformément aux politiques générales définies par le ministère de l'Education et aux politiques particulières définies par la corporation scolaire. Les activités reliées à cette fonction concernent les contenus d'enseignement, l'organisation scolaire, l'aide pédagogique individuelle et les techniques d'enseignement; elles doivent tendre à satisfaire les besoins spécifiques des diverses clientèles fréquentant l'établissement.

b) La fonction de vie étudiante

238. Cette fonction est complémentaire de la fonction d'enseignement. Elle vise à planifier, organiser et contrôler les activités complémentaires de formation en favorisant l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant et son intégration au milieu social que constitue la communauté scolaire. Des responsables de cette fonction doivent favoriser la participation étudiante aux activités parascolaires. Ils doivent de plus maintenir des services de support individuel (orientation, psychologie, etc.) à l'étudiant en formation.

c) La fonction de direction

239. Elle regroupe toutes les activités visant à assurer le bon fonctionnement d'ensemble de l'établissement. Les responsabilités attachées à cette fonction s'exercent au niveau de la détermination des objectifs de l'établissement, de l'élaboration et de la mise en place de politiques favorisant l'atteinte de ces objectifs et des processus administratifs entourant la gestion du personnel et des ressources financières et matérielles de l'établissement.

d) La fonction de services auxiliaires

240. Cette fonction consiste à assurer à l'intérieur de l'établissement l'organisation physique et matérielle nécessaire quant à l'équipement et aux activités des services communautaires. Plus précisément, cette fonction concerne les services d'équipement, de transport, de logement et d'alimentation conformément aux politiques de l'établissement.

- Les établissements d'enseignement de niveau "maternelle" et de niveau élémentaire

241. Au Québec, l'enseignement de niveau "maternelle" et de niveau élémentaire est confié à l'école élémentaire. Elle est gérée par la commission scolaire. Les fonctions décrites plus haut sont assumées à l'école élémentaire de la façon suivante:

242. - La fonction d'enseignement est confiée au personnel enseignant de l'école. Le nombre d'enseignants en classe maternelle et à l'école élémentaire est fixé en fonction de la clientèle inscrite. L'enseignant en maternelle reçoit en moyenne deux groupes de vingt enfants par jour puisque l'enfant inscrit à ce niveau ne fréquente l'école qu'une demi-journée par jour. Par ailleurs les élèves qui sont inscrits au niveau élémentaire fréquentent l'école toute la journée et chaque enseignant à l'élémentaire se voit confié 26 élèves. En plus du personnel enseignant, l'école élémentaire comprend, selon le volume de la clientèle qui y est inscrite, du personnel spécialisé assurant des services particuliers à l'élève.

243. - La fonction de direction est assumée par le directeur d'école (ou principal). Il est responsable de l'administration courante de l'école et des liaisons à établir avec le directeur général de la commission scolaire. Le directeur peut être assisté d'un ou de deux adjoints, selon le volume de la clientèle inscrite.

Au niveau de l'administration pédagogique de l'école, le directeur doit consulter son personnel exerçant une fonction pédagogique ou éducative. Un organisme consultatif est prévu à cette fin: le conseil scolaire.

244. - Enfin, l'école élémentaire est pourvue d'un conseil consultatif prévu dans la législation pour définir les besoins spécifiques des clientèles scolaires, stimuler la participation des parents et proposer des mesures assurant l'atteinte des objectifs de l'établissement.

Ce conseil consultatif, ou le comité d'école, est composé des représentants de parents élus par les parents d'élèves fréquentant l'école, du directeur et d'un représentant désigné par le personnel enseignant.

- Les établissements d'enseignement secondaire: les écoles secondaires polyvalentes

245. La formation générale ou professionnelle de niveau secondaire est assurée par l'école secondaire polyvalente, administrée par la commission scolaire régionale. Les modalités d'application des fonctions de tout établissement d'enseignement sont, pour ce type d'école, les suivantes:

246. - La fonction d'enseignement revient au personnel enseignant de l'établissement. Toutefois, comme le régime pédagogique est axé sur un programme individuel de l'étudiant, il n'existe pas, pour ainsi dire, de titulaire de classe. Les étudiants, groupés par matière, reçoivent donc leur formation de l'enseignant spécialiste d'une matière. Celui-ci rencontre alors plusieurs groupes d'étudiants différents. Il faut noter qu'on compte en moyenne un enseignant par 17 élèves inscrits au niveau secondaire. Par ailleurs, le corps professoral est assisté dans sa tâche par des chefs de groupes qui, au niveau de chaque école, coordonnent l'enseignement d'une même matière, et par des spécialistes de l'enseignement général, de l'enseignement professionnel, de l'enfance inadaptée et de l'évaluation. Ces spécialistes, nommés coordonnateurs ou conseillers pédagogiques, selon le cas, sont situés au niveau de la commission scolaire régionale. Ils coordonnent, dans leur domaine respectif, les activités de toutes les écoles secondaires polyvalentes de la régionale.

247. - Les activités de vie étudiante sont assumées au sein de l'école secondaire polyvalente par deux groupes de spécialistes:

1) les animateurs de la vie étudiante, chargés de favoriser la participation de l'étudiant à la vie communautaire de l'école et aux diverses activités connexes à l'enseignement proprement dit. Ils sont surtout chargés de l'organisation d'activités socio-culturelles et sportives.

2) les spécialistes des services aux étudiants, chargés de procurer les services multi-disciplinaires (psychologie, orientation, service de santé, de pastorale, service social) requis par les étudiants.

248. - La fonction de direction est confiée au directeur, qui est assisté d'un ou plusieurs adjoints, selon le volume de la clientèle inscrite. Cette fonction comprend la détermination des ressources humaines, l'organisation et la gestion de ces ressources, la détermination et la gestion du budget de l'école. C'est aussi à la direction que sont rattachés les services de support (entretien et supervision de matériel, gestion du personnel technique et de soutien).

249. - La fonction de consultation

Les écoles secondaires ont implanté et font fonctionner un bon nombre de mécanismes de consultation et de participation: comité pédagogique, comité d'animation de la vie étudiante, comité de discipline, conseil étudiant, etc. L'existence de ces organismes est toutefois décidée par l'école elle-même.

En outre, la constitution de deux organismes est obligatoire selon la législation en vigueur:

1e) le conseil d'école est un organisme consultatif de la direction de l'école sur les questions pédagogiques; il est composé des représentants des enseignants;

2e) le comité d'école est composé de parents, d'étudiants, du directeur de l'école et d'un représentant des enseignants. Ses pouvoirs et responsabilités sont les mêmes que celles décrites antérieurement pour le comité d'école élémentaire.

- <u>Les établissements d'enseignement collégial: le Collège d'enseignement général et professionnel</u>

250. Comme pour l'école secondaire, le C.E.G.E.P. dispense à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Ainsi sa structure et l'aménagement des fonctions qu'on y

retrouvent s'apparentent-ils intimement ceux déjà décrits pour l'école secondaire polyvalente. La description qui suit sera donc abrégée afin de ne faire ressortir que les différences particulières.

- La fonction d'enseignement

251. La division des programmes en secteurs de concentration conditionne particulièrement la fonction d'enseignement au sein du C.E.G.E.P. Les enseignants sont donc des spécialistes d'une matière faisant partie d'un secteur donné. Chaque secteur a à sa tête un coordonnateur de secteur qui, sous l'autorité du directeur des services pédagogiques, se préoccupe de promouvoir le développement de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation. De plus, dans l'ensemble, les secteurs sont assistés au sein du C.E.G.E.P. par des spécialistes de l'audio-visuel et de la recherche et/ou du développement. Enfin, il faut noter que le nombre d'enseignants varie selon la clientèle inscrite mais que la norme existante prévoit un enseignant par 15 étudiants.

252. - Les activités de la vie étudiante sont les mêmes que celles qui ont été décrites pour l'école secondaire polyvalente. Elles regroupent les fonctions de spécialistes chargés d'animer la vie étudiante ou de procurer des services personnels aux étudiants qui en font la demande.

253. - Les fonctions reliées à la direction ont surtout été décrites lorsque nous avons abordé la question de la corporation publique formant le C.E.G.E.P. Il faut noter, de plus, que le directeur général est assisté dans ses fonctions du directeur des services pédagogiques, des directeurs des services des finances, de l'équipement, du personnel et de l'informatique.

- Les établissements d'enseignement universitaire: les universités

254. La fonction d'enseignement n'est pas centralisée à l'université. Bien qu'il existe un organisme central de coordination, c'est au sein même des unités plus restreintes que s'effectue la réalisation des activités de formation et de recherche:

255. - La fonction d'enseignement est d'abord assumée par la faculté regroupant en une seule unité le personnel enseignant et les chercheurs d'une même discipline. La faculté est, à son tour, divisée en départements correspondant à des programmes d'études, au groupe d'étudiants inscrits à ces programmes et à des équipes de professeurs qui consultent et encadrent les étudiants au cours de leur fonctionnement. De plus, la formation dispensée se fait surtout sous forme de séminaires, de travail en groupe ou de recherche personnelle. Le corps professoral

a surtout, dans ce contexte, un rôle d'animation et d'encadrement.

256. - La fonction de direction de l'Université a été principalement décrite lorsque fut passée en revue le "Conseil de l'Université". C'est d'ailleurs dans cette partie que l'on a décrit les mécanismes consultatifs de participation des principaux groupements intéressés. Il faut toutefois ajouter à cette description le fait que chaque département est régi habituellement par un conseil composé paritairement d'étudiants et de professeurs; on peut y trouver aussi un apport de représentants du monde du travail. De même, la faculté est aussi régie par un Conseil de faculté composé d'étudiants, de professeurs et du doyen de la faculté.

## 2. Le partage des responsabilités entre les organismes responsables de l'administration du système scolaire

257. Les pages qui précèdent ont permis de décrire sommairement les pouvoirs des divers organismes chargés de l'administration du système scolaire depuis l'unité centrale (ministère de l'Education) jusqu'aux corporations scolaires et aux établissements d'enseignement. La description qui va suivre tentera de présenter la dynamique de fonctionnement du système scolaire en montrant sommairement les relations de ces composantes au niveau des processus d'administration courante du système d'éducation. Afin de donner une juste image de ce partage des responsabilités, les processus d'administration des ressources financières, matérielles, humaines et les processus d'administration pédagogique seront analysés séparément.

### 1.1 L'administration financière

258. Les processus entourant l'administration financière recouvrent, en fait, deux phénomènes: la perception des revenus et la distribution contrôlée des sommes affectées à l'éducation. Au cours de cet exposé, qui se veut très succinct, il sera nécessaire, à certains moments, de distinguer les niveaux d'enseignement afin de faire ressortir clairement les processus actuels d'administration financière.

#### a) La perception des revenus

259. • Les commissions scolaires chargées de l'enseignement élémentaire tirent leurs revenus de trois sources principales:

- L'impôt foncier

En effet, ces corporations scolaires ont un pouvoir de taxation directe sur la valeur des immeubles compris dans les limites de leur territoire. Le ministère oblige les commissions scolaires à percevoir un impôt foncier de base, dont le taux est normalisé à la grandeur du territoire québécois. De plus, la commission scolaire peut, si elle désire augmenter ses revenus, et sous certaines réserves, lever une taxe supplémentaire.

- La contribution du ministère de l'Education

  Il faut souligner que la majorité des revenus des commissions scolaires proviennent des subventions du ministère de l'Education. Ces subventions sont de trois types différents:

  - o les subventions statutaires, qui représentent 20% de toutes les subventions, permettent à la commission scolaire de payer une partie du salaire du personnel, les livres et manuels scolaires et le transport scolaire;
  - o les subventions d'équilibre budgétaire (70% des subventions totales) permettent à la commission scolaire de boucler son budget de fonctionnement. Elles sont établies à partir des normes budgétaires qui fixent les dépenses admissibles. Le montant de subvention accordé permet d'équilibrer les dépenses et les revenus, c'est pourquoi le calcul de la subvention tient compte de tous les revenus, qu'ils proviennent de l'impôt foncier normalisé, de subventions statutaires ou spéciales;
  - o les subventions spéciales constituent des revenus d'appoint que le ministère de l'Education accorde aux corporations scolaires pour réaliser des opérations spéciales.

- Les revenus de la vente d'obligations

  Les commissions scolaires ont recours, pour financer une partie de leurs dépenses d'immobilisation, aux emprunts publics sous forme d'obligations. A cet effet, chaque corporation scolaire a le pouvoir d'émettre des obligations en son nom.

260. • Les commissions scolaires régionales possèdent, à peu de chose près, les mêmes sources de revenus que les commissions scolaires. Il faut cependant souligner que la commission scolaire régionale n'a pas le pouvoir de taxation directe par l'impôt foncier. Elle possède toutefois le pouvoir d'exiger une contribution financière des commissions scolaires qui font partie de la commission scolaire régionale. D'ailleurs, les subventions d'équilibre budgétaire accordées aux commissions scolaires par le ministère de l'Education tiennent compte de cette contribution obligatoire.

  Les autres sources de revenus des commissions scolaires régionales proviennent des subventions statutaires et des subventions spéciales accordées par le ministère de l'Education. Toutefois, la commission scolaire régionale ne se voit pas accorder directement de subventions d'équilibre

budgétaire, puisque son budget est équilibré par la contribution obligatoire des commissions scolaires. Une partie des dépenses d'immobilisation est financée aussi par la vente d'obligations publiques.

261. • Les organismes d'enseignement postsecondaire (C.E.G.E.P. et université) tirent la presque totalité de leurs revenus des subventions accordées par le ministère de l'Education. Quelques services offerts (cafétéria, résidence) doivent toutefois s'autofinancer. Par ailleurs, les étudiants universitaires contribuent aux revenus des universités en versant des frais de scolarité.

262. • Etant donné qu'il distribue d'importantes subventions aux diverses corporations scolaires, le ministère de l'Education reçoit des sommes importantes qu'affecte le gouvernement du Québec au secteur de l'Education. Ces revenus proviennent en grande majorité des taxes et impôts prélevés par le gouvernement québécois:

b) <u>La distribution et le contrôle des sommes affectées à l'éducation</u>

263. Compte tenu de la description déjà énoncée du mandat des divers organismes, il ne sera pas nécessaire de tracer en détail les processus entourant l'administration des revenus. Seules les grandes lignes du partage des responsabilités entre les organismes seront décrites, d'autant plus que ce partage est uniforme d'un niveau d'enseignement à l'autre. Ainsi, la distribution des sommes perçues et le contrôle des dépenses donnent lieu au partage suivant de responsabilités:

- toute subvention accordée à une corporation scolaire doit découler de l'établissement détaillé de prévisions budgétaires;
- les prévisions budgétaires doivent être établies à partir d'une normalisation qui fixe le coût moyen par élève des services éducatifs mis à sa disposition; c'est la corporation scolaire qui établit ses prévisions budgétaires à partir de règles établies par le ministère;
- la portion des suventions accordées par le ministère de l'Education constitue en fait une subvention d'équilibre budgétaire qui tient compte des revenus des autres sources de ces corporations et des normes de financement des divers services éducatifs;

- la corporation scolaire doit répartir les sommes perçues entre les établissements d'enseignement dont elle a la charge en tenant compte des critères d'admissibilité des dépenses, critères édictés par le ministère de l'Education.

- A la fin d'un exercice financier, toute corporation scolaire doit rendre compte de son administration financière au ministère de l'Education, qui vérifie alors si les dépenses effectuées correspondent aux prévisions approuvées. En cas de mauvaise administration, le ministère de l'Education peut mettre en tutelle toute corporation scolaire dans les cas prévus par la loi.

264. Il faut aussi noter que les responsabilités et pouvoirs des corporations scolaires face à la gestion financière des sommes qui leur sont allouées sont, dans la majorité des cas, énumérés dans la législation qui régit ces corporations.

### 2.2 L'administration des ressources matérielles

265. La description des pouvoirs des organismes scolaires donnée à la partie précédente a fait clairement ressortir les responsabilités respectives du ministère de l'Education et des corporations scolaires en ce qui concerne les ressources matérielles (biens immobiliers et mobiliers, matériel didactique) nécessaires à la formation. Il s'agit donc maintenant de décrire les relations qui existent entre ces organismes quant à l'acquisition, la gérance et l'entretien de ces biens matériels.

#### a) Les biens immobiliers

266. Pour l'acquisition, la gestion et l'entretien des biens immobiliers, il faut tout d'abord noter que toutes les corporations scolaires ont les mêmes responsabilités, quel que soit le niveau d'enseignement concerné. Les processus administratifs généraux sont donc les suivants:

- La corporation scolaire étudie ses besoins en matière d'immobilisation et d'équipement scolaire. Elle soumet au ministère un projet qui tient compte des équipements existants et des prévisions démographiques;

- Le ministère vérifie la validité des besoins exprimés, approuve ou refuse les moyens proposés de les satisfaire et sanctionne les budgets nécessaires selon le cas;

- Après acceptation du projet, la corporation scolaire fait préparer les esquisses et les plans, et les soumet au ministère;

- Par la suite, la corporation scolaire procède aux appels d'offres, à l'octroi des contrats et à la surveillance des travaux.

- Enfin, la corporation scolaire prend légalement possession des biens ainsi acquis; elle en assure la conservation, la gérance et l'entretien.

267. Il est toutefois à noter que les universités sont soumises à un processus quelque peu différent. Toutefois, le ministre de l'Education doit, selon les termes mêmes de la loi, consulter le Conseil des Universités avant de prendre une décision sur les investissements immobiliers à consentir aux différentes universités québécoises.

b) Le matériel didactique

268. En général, ce sont les corporations scolaires qui doivent voir à l'acquisition, à l'entretien et au renouvellement de l'équipement didactique nécessaire à l'enseignement (laboratoires, machineries, manuels et fournitures). Toutefois, cette responsabilité est exercée de façon quelque peu différente selon les niveaux d'enseignement.

- Les commissions scolaires (enseignement élémentaire) et les commissions scolaires régionales (enseignement secondaire) ont la responsabilité d'acquérir le matériel didactique nécessaire à l'enseignement qu'elles doivent dispenser. Toutefois, le ministère de l'Education a élaboré des normes qui fixent l'équipement didactique dont l'acquisition est autorisée pour fins d'admissibilité aux subventions. Par ailleurs, la loi oblige ces corporations scolaires à fournir gratuitement aux élèves les manuels scolaires nécessaires. A ce chapitre, la corporation scolaire doit se limiter aux manuels scolaires approuvés annuellement par le ministère de l'Education et le Conseil supérieur de l'Education.

- Les C.E.G.E.P., pour leur part, ne sont pas tenus de respecter de normes régissant l'acquisition de matériel didactique. Toutefois, le ministère de l'Education met à la disposition des collèges des guides qui énumèrent le matériel suggéré.

- Enfin, l'achat de matériel didactique est laissé à l'entière discrétion des universités.

2.3 L'administration des ressources humaines

269. Les responsabilités du ministère de l'Education sont assez considérables en ce qui concerne l'administration du personnel du système scolaire. Puisqu'il doit assurer une uniformisation de la qualité des services éducatifs offerts entre, d'une part, les différentes régions du Québec et, d'autre part, les divers niveaux d'enseignement, le ministère de l'Education a été doté de leviers propres à favoriser une équitable répartition de l'utilisation des ressources humaines du système d'éducation. Ainsi, il participe, à titre de négociateur patronal privilégié, à la conclusion de conventions collectives. De même, c'est le minis-

tère de l'Education qui établit le nombre de personnes admissibles aux subventions, ce nombre étant généralement fixé par rapport à la clientèle inscrite.

270. Par ailleurs, comme le ministère de l'Education se doit aussi d'assurer à tout étudiant des services éducatifs de qualité, il voit à définir les qualités requises du personnel du système d'éducation et à donner aux enseignants des permis de travail attestant leur compétence.

271. Il faut toutefois noter que les autres organismes responsables de la gestion du système d'éducation et, notamment, les associations de corporations scolaires, participent à ce processus de détermination des conditions générales de travail et de partage des ressources humaines en éducation, soit par une participation à la négociation, soit par un apport à l'élaboration de politiques provenant du ministère de l'Education.

272. Cette participation est d'autant plus nécessaire que ce sont ces mêmes corporations scolaires qui, dans les limites de leur mandat, auront à assurer l'application de ces conventions collectives et les politiques administratives. En général, en ce qui concerne cette application, on note que l'organisation administrative du système scolaire vise à ramener les opérations de gestion le plus près possible du lieu d'application de ces conventions et politiques, c'est-à-dire, le service, l'établissement pour la distribution des tâches, leur aménagement respectif et l'évaluation du rendement du personnel.

273. Enfin, il faut spécifier que les universités sont, à ce chapitre, plus autonomes, puisqu'elles négocient elles-mêmes leur propre convention collective avec leur personnel et établissent leur propre règle de gestion. Pour ce faire, elles doivent toutefois tenir compte des subventions que leur accorde le ministère de l'Education.

## 2.4 L'administration pédagogique

274. La première partie de ce chapitre portant sur les objectifs et les régimes pédagogiques des divers niveaux d'enseignement a permis de faire ressortir la préoccupation constante d'adapter, le mieux possible, les contenus et les méthodes d'enseignement aux besoins diversifiés des clientèles scolaires. Dans ce contexte, il va de soi que les organismes locaux et régionaux doivent posséder une autonomie relativement étendue au chapitre de l'administration pédagogique; ce fait est d'ailleurs ressorti lorsque furent décrites les responsabilités des corporations scolaires et des établissements d'enseignement où plusieurs organismes, décisionnels ou consultatifs, concourent à adapter la formation aux besoins diversifiés des clientèles.

275. Ce souci ne doit toutefois pas empêcher le caractère d'homogénéité minimale de la formation dispensée par le système scolaire. C'est pourquoi certaines responsabilités générales doivent appartenir en propre au ministère de l'Education au chapitre même de la gestion pédagogique.

276. Ainsi, par exemple, le ministère de l'Education établit des programmes-cadres qui fixent les objectifs généraux de formation; par ailleurs, il revient aux établissements d'enseignement et aux corps professoraux de préciser les objectifs particuliers en ayant soin de les adapter aux besoins pertinents exprimés et d'évaluer par la suite la formation acquise.

277. Pour viser à une plus grande adéquation de la formation aux besoins, les établissements d'enseignement doivent, dans l'exercice de leurs responsabilités, prendre avis d'organismes consultatifs prévus par législation, et composés de représentants des principales personnes impliquées, les parents ou les étudiants, les enseignants et la direction des institutions.

278. En outre, pour assister le corps professoral et les établissements d'enseignement dans leurs responsabilités face à l'administration pédagogique, le ministère de l'Education met à leur disposition un ensemble de services allant des guides méthodologiques d'enseignement, à l'utilisation de tests d'évaluation standardisés, à l'assistance de spécialistes de la docimologie et de la pédagogie que sont les agents de développement pédagogique et le personnel des services de recherche et d'expérimentation.

279. Enfin, puisque le ministère de l'Education s'assure de l'homogénéité de la qualité de l'enseignement, il lui revient, dans certains cas, d'élaborer lui-même les tests d'évaluation de l'acquis des connaissances et des habiletés à la fin du processus de formation dont il officialise les résultats en émettant des certificats ou diplômes.

280. Il faut enfin noter que le degré d'autonomie des organismes locaux s'accroît avec le niveau d'enseignement. En effet, les établissements d'enseignement élémentaire et secondaire jouissent d'une autonomie moindre que celle des C.E.G.E.P., tandis que les universités possèdent une autonomie complète en matière d'administration pédagogique, sauf dans le cas particulier des programmes de formation des maîtres.

## E. Conclusion

281. Comme le lecteur a pu le constater, vouloir dresser le portrait du système scolaire québécois en quelques pages amène à sacrifier moult détails qu'il pourrait être nécessaire de connaître pour saisir de façon complète la nature des objectifs actuellement poursuivis par le système scolaire. S'il reste au lecteur quelques interrogations au sujet de la situation actuelle de l'Education au Québec, il pourra consulter avec profit le document de support de la Revue portant sur la description du système scolaire, où les thèmes du présent chapitre sont repris et décrits avec plus de détails.

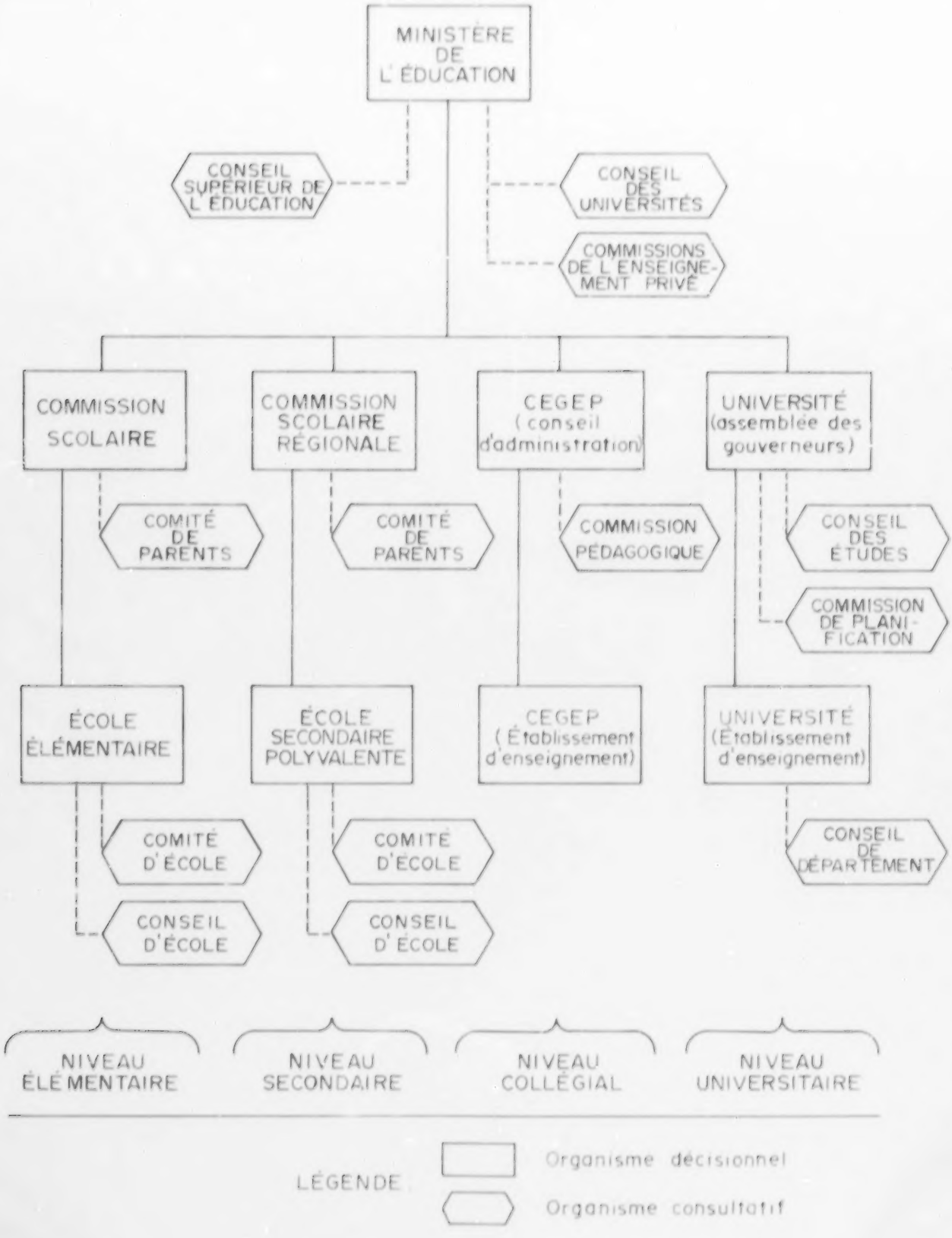
282. Quoi qu'il en soit, avant de passer à l'examen des politiques d'éducation qui ont conduit la société québécoise à se doter au cours des dix dernières années du système d'éducation que nous venons de décrire, il serait bon de rappeler les grandes caractéristiques du système actuel.

- Les objectifs d'éducation poursuivis visent non seulement la transmission de connaissances, mais le développement des facultés de créativité et d'adaptation aux changements qui amèneront l'étudiant à devenir un être autonome. C'est dans la poursuite de cet objectif général que l'on retrouve le respect accordé par le système scolaire aux besoins, aspirations et aptitudes particulières des étudiants.

- Par ailleurs, le système d'éducation du Québec met à la disposition de tous les étudiants fréquentant les établissements des divers niveaux d'enseignement les ressources humaines, financières et matérielles requises pour atteindre les objectifs fixés.

- Enfin, notons que les structures d'administration du système scolaire sont de type "démocratique" faisant une large part à la consultation et à la participation des principaux intéressés au processus de décision. A cet effet, il est utile de consulter le graphique de la page suivante, qui présente, de façon schématique, la structure du système scolaire québécois.

# ORGANISMES DÉCISIONNELS ET ORGANISMES CONSULTATIFS CRÉÉS PAR LÉGISLATION DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS



## CHAPITRE II

## LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION SOUS L'ANGLE DE L'ACCESSIBILITE DES ETUDES

### A. Introduction

283. Dans ce chapitre de la Revue des politiques de l'Education au Québec, la notion de démocratisation de l'éducation prend le sens d'une augmentation des chances de l'individu d'avoir accès à des services éducatifs de qualité indépendamment de sa condition géographique, financière et sociale.

284. Deux étapes sont donc à considérer dans la poursuite de cet objectif de démocratisation. La première recouvre toute une série de politiques destinées à garantir la disponibilité effective de services éducatifs sur tout le territoire québécois: adoption de principes de péréquation de ressources éducatives, développement de l'infrastructure d'un réseau complet et intégré d'enseignement, investissement massif sur le plan financier, accroissement de la qualité des ressources en éducation et meilleure répartition de ces ressources. La seconde recouvre une autre série de politiques ou de mesures, plus axées sur les clientèles cette fois, ayant pour but d'égaliser les chances d'accès malgré la condition parfois défavorable de l'individu sur le plan géographique, sur le plan économique, ou sur le plan social. Le chapitre sur l'accessibilité va donc faire état de ces deux séries de politiques et de leur mise en application au cours de la dernière décennie. Bien que souvent difficile à réaliser, l'évaluation des résultats de ces politiques ne sera pas en reste: c'est fondamentalement par le biais de données sur la scolarisation qu'elle sera effectuée. La conclusion du chapitre reprendra d'ailleurs les éléments d'évaluation présentés, pour constituer un bilan succinct de l'accessibilité.

### B. Les politiques de base devant permettre l'accessibilité à l'éducation

285. Comme il vient d'être indiqué en introduction, l'objectif d'accessibilité à l'éducation devait passer d'abord par un renouvellement de l'infrastructure, support des services éducatifs, et par un accroissement général des ressources en éducation.

#### 1. Mise en place d'un réseau d'éducation

286. De 1961 à 1964, la législation du Québec en matière d'Education s'inspire déjà des principes et objectifs qui seront encore plus déterminants au cours de la décennie 1964-1974:

- L'effort fiscal en vue du financement de l'éducation doit être fourni de façon équivalente par tous les contribuables;

- Les revenus perçus à des fins scolaires doivent être redistribués au prorata des clientèles à desservir;

- Dans une perspective d'égalisation des revenus locaux, l'Etat doit pourvoir aux déficits locaux en matière de financement scolaire;

- L'égalité des chances d'accès présuppose la réduction des disparités quant au financement, à l'équipement, au personnel et aux services éducatifs;

- L'Etat doit exercer un certain contrôle de l'affectation et de l'utilisation de fonds publics en éducation.

287. La législation de 1961, appelée "Grande Charte de l'Education", comportait certains points qu'il est utile de rapporter ici:

- Obligation faite aux commissions scolaires d'assurer l'enseignement de la première à la onzième année;

- Disposition pour la constitution de commissions scolaires régionales, en vue de faciliter le développement de l'enseignement secondaire.

288. A partir de 1964, l'objectif de scolarisation maximale demeure un objectif de première importance, il commande particulièrement, en premier lieu, la généralisation de l'enseignement secondaire, le développement de services scolaires équivalents dans toutes les régions (par une répartition équitable des ressources), la constitution d'un secteur public d'enseignement complet, intégré, accessible en fonction des diverses clientèles régionales.

289. La réalisation de tels objectifs met en évidence la nécessité d'une planification et d'une coordination par l'Etat; le ministère de l'Education est créé en 1964, ce qui rend le gouvernement responsable des grandes politiques d'Education devant l'Assemblée nationale.

290. Le regroupement des ressources éducatives apparaît comme un moyen-clé d'assurer aux clientèles scolaires des services de qualité, des services plus diversifiés; il doit répondre également à des exigences d'économie et de rentabilité administrative et pédagogique.

Organisation d'un réseau d'enseignement secondaire sur une base régionale

291. Peu de mois après sa création, le ministère de l'Education décide se suivre la recommandation de la Commission Parent d'organiser de toute nécessité un enseignement secondaire polyvalent accessible à tous les jeunes du Québec à leur sortie de l'école élémentaire. Cet enseignement polyvalent doit comporter des études de formation générale et de formation professionnelle, et offrir en même temps à l'étudiant le choix parmi plusieurs options.

292. En septembre 1964, le ministère amorce une politique de développement de l'équipement scolaire régional au niveau secondaire sur l'ensemble du territoire. En même temps, le ministère ter-

mine la création de commissions scolaires régionales chargées de l'enseignement secondaire. Ce mouvement, amorcé en 1961, sera complété en 1965. En 1964, à la naissance du ministère, on dénombre 42 commissions scolaires régionales. En juin 1965, on en compte 64; 55 commissions régionales catholiques et 9 commissions régionales protestantes. La ville de Québec et l'Ile de Montréal ne sont pas touchées par cette régionalisation.

293. Les commissions scolaires régionales sont chargées de la préparation des plans d'équipement scolaire régionaux avec l'assistance d'un comité régional de planification scolaire constitué de représentants des commissions scolaires et de divers organismes et groupes socio-économiques de leur région.

294. Les travaux de planification de ces comités doivent franchir cinq étapes:

- inventaire de l'équipement existant;
- étude de l'évolution de la population scolaire;
- définition des besoins nouveaux en équipements (rénovation et construction d'écoles);
- localisation des écoles en fonction de l'objectif d'accessibilité géographique;
- indications quant au rythme de réalisation des constructions nouvelles: les écoles polyvalentes.

295. Par ailleurs, l'instauration de l'enseignement secondaire polyvalent dans chacune des régions a fait appel à la concertation de tous les établissements qui y dispensaient déjà l'enseignement secondaire.

296. Ainsi, le ministère amorce, en 1966, la réalisation d'un programme d'association entre les institutions privées d'enseignement secondaire et les commissions scolaires régionales: les institutions privées qui, en attendant la mise en place des polyvalentes, acceptent de coordonner leur enseignement secondaire avec celui des commissions scolaires, participent à une fonction reconnue comme service public et, de ce fait, acquièrent le statut d'institutions associées qui leur permet d'être entièrement financées par les fonds publics.

297. Enfin, de 1968 à 1970, le ministère complète l'intégration des écoles d'Etat de niveau secondaire (écoles de métiers; écoles d'agriculture) aux nouveaux complexes d'enseignement polyvalent.

Regroupement des commissions scolaires chargées de dispenser l'enseignement de niveau élémentaire

298. Une commission scolaire locale couvrant un territoire restreint est difficilement en mesure de réunir une clientèle suffisante pour offrir, à un coût raisonnable, un enseignement préscolaire et élémentaire de qualité.

299. En 1968, un plan de regroupement facultatif propose la formation de quelque 180 commissions scolaires locales. Chacun des secteurs d'aménagement d'une commission scolaire régionale constitue, d'après ce plan, une unité territoriale de regroupement de commissions scolaires locales.

300. Entre 1967 et 1971, le nombre de commissions scolaires locales, de dénomination catholique, passera de 1300 à 884. La Loi 27 viendra, en 1971, accélérer ces regroupements et réduire, à partir de juillet 1972, à environ 180 le nombre des commissions scolaires locales.

301. Cette même loi régularise, en quelque sorte, le cas de certaines municipalités scolaires de la zone métropolitaine de Québec, qui n'avaient pas été touchées par la vaste opération de régionalisation des structures scolaires de niveau secondaire réalisée de 1961 à 1965. Tout en continuant d'assurer à sa clientèle des services éducatifs de niveaux "maternelle", élémentaire et secondaire, la Commission des Ecoles Catholiques de Québec maintient son autorité sur la municipalité scolaire de Québec, dont le territoire demeure inchangé. Quant aux municipalités scolaires voisines non encore régionalisées, elles deviennent membres d'une commission régionale déjà existante mais modifiée en conséquence (par exemple, la municipalité scolaire de Sillery devient membre de la C.S.R. de Tilly).

Création du réseau des maternelles

302. La création ou l'expansion du réseau des maternelles s'est effectuée progressivement, à compter de 1964, grâce à la collaboration du ministère, des commissions scolaires et des parents. Le début de la scolarité obligatoire étant fixé à l'âge de six ans, aucune loi n'oblige les commissions scolaires locales à dispenser un enseignement préscolaire. Cependant, on retrouve, en 1974, des maternelles "5 ans" dans chacune des commissions scolaires locales; ce développement est également suivi, dans certains cas, de la création de maternelles "4 ans" pour certaines clientèles de milieux défavorisés.

Restructuration scolaire de l'Ile de Montréal

303. Tout comme la région de Québec, la région de Montréal n'a pas été touchée par la régionalisation scolaire effectuée de 1961 à 1965.

304. En 1967, le ministère de l'Education met sur pied un Comité de travail sur la question de la restructuration scolaire de l'Ile de Montréal.

305. Certaines situations scolaires spéciales règnent alors sur l'Ile de Montréal, telles:

- la proximité de commissions scolaires très riches et d'autres très pauvres;
- le fractionnement de l'administration scolaire en 42 commissions scolaires à clientèle de taille très variable;
- la nécessité de tenir compte de groupes ethniques autres que les communautés francophones et anglophones.

306. Pour corriger ces situations, une législation adoptée en 1972 prévoit notamment:

- la mise sur pied, dès juillet 1973, de six commissions scolaires pour les catholiques et de deux commissions scolaires pour les protestants, les unes et les autres ayant également la possibilité de recevoir les enfants d'autres confessions;
- la création d'un Conseil scolaire chargé de pourvoir au financement et au développement de ces commissions scolaires, en collaboration avec celles-ci, d'assurer le développement de l'éducation de l'enfance inadaptée et des adultes, d'effectuer le rattrapage, en matière d'éducation, dans les milieux défavorisés;
- les conditions d'élection des commissions au suffrage universel;
- la réforme de la fiscalité en vue d'une répartition plus équitable des ressources éducatives.

L'organisation d'un réseau d'enseignement collégial sur une base régionale

307. Depuis la publication du second volume du rapport Parent (1964), les régions se préparent à mettre sur pied ce qu'on nomme, à ce moment, les "instituts" et qu'on appellera officiellement, plus tard, les Collèges d'Enseignement général et professionnel. On dénombre ainsi une trentaine de comités de fondation composés d'éducateurs, de parents, d'étudiants, de représentants d'organismes et de groupes socio-économiques.

308. Les mémoires de ces comités font valoir la nécessité de la création d'un collège d'enseignement général et professionel dans leur région; ils s'appuient entre autres sur la présence de ressources éducatives déjà disponibles. Ainsi, les collèges d'enseignement général et professionnel sont créés à partir de l'intégration d'une variété d'institutions: collèges classiques privés, instituts de technologie, instituts familiaux, écoles d'infirmières.

309. En septembre 1967, trois mois à peine après la sanction de la loi permettant leur création, 12 collèges d'enseignement général et professionnel entraient en opération; en 1974, le réseau de l'enseignement collégial comprend 37 de ces collèges, parmi lesquels figurent 5 collèges régionaux répartis sur 13 campus.

L'organisation de l'enseignement privé

310. Devant la grande variété des institutions privées, la complexité des mécanismes de subventions applicables dans chaque cas et la qualité inégale des services rendus, le gouvernement sanctionne, en 1968, la Loi de l'Enseignement privé. Cette loi établit une politique d'ensemble visant à assurer la qualité de l'enseignement dispensé par ces institutions et à accroître leur participation au développement de l'éducation. Elle exige de toute école privée donnant un enseignement de niveau élémentaire, secondaire ou collégial, ou des cours de culture générale, qu'elle adopte les programmes officiels du ministère ou un programme équivalent, et qu'elle décerne à ses étudiants des diplômes, certificats ou attestations reconnus par le ministère ou sanctionnés par les examens officiels.

311. La Loi spécifie également que les opérations des institutions privées devront faire l'objet d'une évaluation qui déterminera si elles doivent cesser leurs activités ou si elles peuvent continuer de fonctionner: dans ce dernier cas, elles peuvent être déclarées d'intérêt public et recevoir une subvention égale à 80% du coût moyen de l'enseignement dans les établissements publics de même catégorie; ou reconnues pour fins de subventions et financées à 60% du coût moyen; ou n'obtenir qu'un permis d'opérer et aucun mode de subvention.

L'organisation d'un réseau d'enseignement universitaire sur une base régionale

312. Avant 1968, l'enseignement universitaire était entièrement à la charge des universités à charte situées à Montréal, Québec et Sherbrooke. Il fallait donc déconcentrer les services d'enseignement universitaire et mieux équilibrer leur répartition sur le territoire pour mieux répondre aux besoins des clientèles des régions qui n'étaient auparavant que partiellement ou pas du tout desservies par les institutions déjà existantes.

313. Le gouvernement du Québec a sanctionné, en 1968, la loi créant l'Université du Québec. Cette université se compose aujourd'hui de dix unités constituantes localisées dans diverses régions: quatre universités, une direction d'études universitaires, deux instituts de recherche, deux écoles supérieures et une Télé-université qui conduit, entre autres, dans des régions périphériques, des opérations de formation et de perfectionnement des maîtres. En créant l'Université du Québec, le gouvernement complète en même temps la mise en place d'un réseau public d'enseignement à tous les niveaux.

2. Accroissement des ressources éducatives

314. La réalisation d'un objectif comme celui de rendre plus accessibles aux individus des services éducatifs peut difficilement se réaliser sans que, au moins dans un premier temps, il y ait un ac-

croissement important des investissements publics dans le domaine. Et la poursuite d'un tel objectif est également vaine si la qualité des services éducatifs n'est pas revue et mise à jour. Il sera donc question ici, d'une part, de l'évolution de l'effort financier du Québec en éducation au cours de la dernière décennie et, d'autre part, des tentatives de mise en place des meilleures ressources éducatives*, tant humaines que matérielles, au cours de la même période.

L'effort financier du Québec en éducation

315. En examinant le tableau suivant (14), on observe que la part que prennent les dépenses en éducation par rapport à la production Nationale Brute a augmenté sensiblement depuis 1964/65 (6.0%) et a atteint le sommet de 9.2% en 1971/72, pour ensuite se stabiliser quelque peu en 1972/73 en se situant à 9.0%. Faute d'indice de prix des dépenses en éducation, l'on ne peut affirmer si cette réalité signifie que l'inflation touche davantage ce type de dépenses que le P.N.B. ou si elle traduit l'effort déployé en éducation. La deuxième hypothèse apparaît cependant la plus plausible: elle refléterait en effet le phénomène presque mondial de la proportion sans cesse grandissante des ressources nationales vouées à l'éducation.

316. Une autre façon d'illustrer l'effort financier consenti pour l'éducation consiste à faire état des dépenses du gouvernement du Québec à ce titre (ces dépenses ne représentent pas l'ensemble des dépenses en éducation; elle ne comprennent pas, par exemple, les dépenses en éducation faites grâce à la perception de l'impôt foncier ou encore des droits de scolarité). En 1964/1965, l'éducation représentait 25.4% de la dépenses totale brute du gouvernement; l'année d'après, elle perdait un peu d'importance, pour en reprendre graduellement par la suite jusqu'en 1971/1972 (30.1%). En 1972/1973, ce pourcentage était ramené à 28.9%, les dépenses brutes du ministère de l'Education totalisant cette année-là $1,415,147,000.

317. Sur un plan qualitatif, l'évolution des modes de financement de l'éducation au Québec complète, si l'on veut, l'augmentation de la quantité des fonds voués à l'éducation. Le résultat d'une plus grande démocratisation dans la répartition des dépenses doit être en effet de mettre des ressources égales à la disposition de tous sans discrimination. Le système de financement de l'éducation d'avant la dernière décennie montrait plusieurs insuffisances.

*La qualité de la formation proprement dite sera toutefois l'objet du chapitre suivant.

TABLEAU 14

RAPPORT ENTRE LES DEPENSES EN EDUCATION ET LE P.N.B. AU QUEBEC, DE 1964/65 A 1973/74

| ANNEES | "DEPENSES EN EDUCATION/P.N.B." EN POURCENTAGES |
|---|---|
| 1964/65 | 6.0 |
| 1965/66 | 5.5 |
| 1966/67 | 6.0 |
| 1967/68 | 7.1 |
| 1968/69 | 8.3 |
| 1969/70 | 8.5 |
| 1970/71 | 8.8 |
| 1971/72 | 9.2 |
| 1972/73 | 9.0 |
| 1973/74 | 8.9 |

SOURCE: Groupe Economie de l'Education,
Direction générale de la planification,
Ministère de l'Education, Québec.

causées à la base par la dépendance du financement des commissions scolaires à l'égard de l'impôt foncier: de grandes disparités étaient en effet constatées chez elles dans l'administration et l'application de l'impôt foncier, disparités tenant pour l'essentiel à la situation économique de la région desservie. La réforme du système de financement des commissions scolaires a, sommairement, été la suivante:

- L'impôt foncier a été scindé en deux parties: une partie qui est devenue l'impôt foncier normalisé dont le rendement est appliqué au financement des dépenses admissibles, et une partie, discrétionnaire, fixée par les commissaires scolaires locaux et dont le rendement est appliqué au financement des dépenses non admissibles aux subventions, mais autorisées par le ministère de l'Education. Celui-ci a décidé de faire disparaître les pratiques disparates dans l'administration de l'impôt foncier. Des procédures uniformes furent imposées dans la confection des rôles municipaux d'évaluation foncière. Puis, progressivement, au cours de la décennie 1964/1974, l'on a normalisé le taux de la taxation foncière. Ainsi, dès 1964, il est décidé que le gouvernement assume le financement des déficits des commissions scolaires qui consentent à s'imposer un effort normal de taxation foncière. Au début, cet effort normal de taxation foncière était établi selon les indices de la richesse relative des municipalités, mais en 1967/1968, l'on modifie le système en établissant cet effort fiscal selon le pourcentage du rôle d'évaluation, par rapport à la valeur réelle, des diverses municipalités, tel qu'établi par les rapports d'uniformisation des rôles effectués par les commissions scolaires régionales en vertu de la Loi de l'Instruction publique.

318. L'ancien système de subventions provinciales a été clarifié et systématisé. Ces subventions prennent deux formes: d'une part, les subventions constantes, et d'autre part, les subventions variables.

319. Les subventions constantes sont dites "statutaires" parce que leur montant est défini dans un texte de loi et que leur montant global varie surtout en fonction de la population étudiante. Ce type de subventions a toutefois perdu graduellement sa signification puisque l'établissement du quantum de la subvention variable les prend en considération.

320. Les subventions variables sont la grande innovation du système. Le terme usuel pour ces subventions variables est "subventions d'équilibre budgétaire". Le principe de base de ces subventions est le suivant: le gouvernement du Québec s'engage, pour les dépenses admissibles aux subventions, à combler la différence entre le niveau de dépenses nécessaires et les revenus de l'impôt foncier normalisé et des subventions statutaires. C'est la source de financement qui a augmenté le plus en importance. A partir de

1964, les subventions d'équilibre budgétaire représentent le mécanisme d'ajustement budgétaire principal pour les commissions scolaires. Ce type de subvention comporte un fort élément de péréquation, parce que le gouvernement provincial met tous les organismes locaux d'enseignement en mesure de fournir un niveau de services comparables, sans avoir à imposer leurs contribuables trop fortement. Les ressources qui leur manquent pour fournir le niveau de services adéquat leur sont fournies à même des impôts plutôt progressifs et administrés de façon uniforme à l'échelle de la province.

321. Aux niveaux d'enseignement collégial et universitaire, de même qu'en ce qui touche l'éducation des adultes, le gouvernement du Québec a pris en charge la plus grande part du financement de l'accroissement des dépenses de fonctionnement. Pour le niveau collégial, la création d'un nouveau réseau public avec ses caractéristiques propres amena une prise en charge complète du financement de ces institutions par l'Etat provincial. Quant aux universités, tout en conservant leurs sources de revenus traditionnelles, elles ont dû se conformer progressivement à la préparation annuelle de plans quinquennaux d'investissements, l'approbation de ces investissements par le lieutenant-gouvernement en conseil étant requise pour l'attribution subséquente de subventions d'équilibre budgétaire.

322. Dans le secteur de l'éducation des adultes, le ministère de l'Education a expérimenté et implanté avec les commissions scolaires, depuis 1972/73, un nouveau mode de financement basé sur les coûts directement pour les cours aux adultes. Pour payés les organismes autres que les commissions scolaires, le ministère verse des subventions basées sur un taux horaire variable selon les différents cours.

Accroissement des ressources humaines

323. Chez les enseignants, les réformes entreprises en éducation durant la dernière décennie exigeaient un personnel enseignant plus abondant et plus qualifié. Comme le rythme d'implantation de la réforme fut assez rapide, la hausse de la demande fut assez soudaine. Pour attirer ces nouvelles masses d'enseignants, il fallait rendre plus alléchantes les conditions d'emploi. Le secteur de l'enseignement devait être en mesure de fournir des rémunérations comparables à celles de secteurs économiques similaires. La hausse de la demande de personnel enseignant se manifesta surtout aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.

324. Avant la réforme, il y avait de grandes disparités dans les conditions d'emploi offertes par les divers organismes d'enseignement. Les causes de ces disparités étaient multiples, en partie historiques, en partie financières. Bien souvent d'ailleurs, l'on aboutissait à des situations irrationnelles. Les conditions de travail ont donc été uniformisées à travers le Québec à partir de 1967, et ces conditions sont maintenant fixées à la suite d'un processus de négociation collective.

325. Par ailleurs, le Règlement No 4 du ministère de l'Éducation relatif au permis et au brevet d'enseignement pour les niveaux élémentaire, secondaire et collégial est adopté par Arrêté en Conseil en 1966. Ce règlement précise les normes minimales auxquelles doit satisfaire un candidat pour obtenir un permis d'enseigner ou une autorisation provisoire d'enseigner.

326. En matière de perfectionnement des maîtres, deux étapes ont marqué l'évolution des politiques:

- En 1966, le gouvernement adopte diverses mesures importantes:

  - o Prévision qu'une partie du budget des commissions scolaires puisse être utilisée à des fins de perfectionnement des maîtres;

  - o établissement de plans de perfectionnement suivant les stipulations des conventions collectives;

  - o création d'une école normale pour la formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement technique;

  - o organisation, pour les professeurs du niveau élémentaire, de stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active et, plus tard, de stages de perfectionnement à l'animation pédagogique.

- A compter de 1969/70, les universités prennent en charge la formation et le perfectionnement professionnel des maîtres. Elles procèdent ensuite à l'analyse de la situation du perfectionnement des maîtres et à la révision des programmes de perfectionnement. Il faut mentionner enfin qu'un plan directeur (déjà élaboré et approuvé) de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel deviendra effectif en 1975/76.

Chez le personnel non enseignant

327. Pour les niveaux élémentaire, secondaire et collégial, cette catégorie de personnel comprend le personnel de direction, le personnel de cadre, le personnel de gérance, le personnel de soutien et le personnel professionnel non enseignant.

328. L'élaboration, la discussion et la mise en application d'une politique administrative et salariale concernant ces différentes catégories de personnel se sont effectuées entre 1970 et 1974.

329. Cette politique vise à contrôler la qualité de ces personnels et à uniformiser, à l'échelle provinciale, leurs conditions d'engagement, de travail et de perfectionnement.

Les ressources humaines pour l'éducation des adultes

330. Les services d'éducation des adultes des commissions scolaires, des collèges et des universités possèdent leur propre personnel non enseignant: personnel de cadre, personnel administratif, personnel technique ... Le personnel enseignant est en très grande partie recruté parmi celui de l'enseignement régulier de jour. À chacun des niveaux d'enseignement aux adultes, les normes régissant la qualification, les conditions de travail et le perfectionnement se modèlent sur les critères de l'enseignement régulier.

331. Le ministère réalisera cependant, entre 1967 et 1972, un projet particulier pour la formation et le perfectionnement des maîtres et des gestionnaires en éducation des adultes dans les commissions scolaires et les C.E.G.E.P. La première phase du projet SESAME* a consisté, de 1967 à 1969, en l'expérimentation d'une pédagogie propre aux adultes et de méthodes de formation de formateurs d'adultes. La seconde phase a permis de diffuser les résultats de la première par des actions de formation auprès des personnels, gestionnaires ou formateurs en éducation des adultes, provenant des commissions scolaires et des C.E.G.E.P.

Accroissement des ressources matérielles

332. Une première illustration de l'effort collectif pour accroître les ressources matérielles en éducation demande que l'on fasse état de la part que représentent les investissements et les dépenses en immobilisations comparativement à l'ensemble des dépenses brutes du Québec en éducation: cette part annuelle est d'environ 8% de 1964 à 1971, sauf pour les années 1964/65 et 1968/69 où elle est d'environ 15%.

333. En second lieu, il faut mentionner l'effort continu de rationalisation des équipements scolaires au cours de la dernière décennie; par exemple, il a déjà été question précédemment, quand on a parlé de "l'organisation d'un réseau d'enseignement secondaire sur une base régionale", de l'amorce d'une politique de développement de l'équipement scolaire régional au niveau secondaire par le ministère de l'Education dès septembre 1964. En fait, il faudrait passer ici en revue ce qui a fait l'objet de la partie "C" du chapitre I; il y a là, en effet, une description assez complète des équipements scolaires à tous les niveaux.

*SESAME: Session d'Enseignement Spécialisé aux Adultes, par le Ministère de l'Education.

3. Evaluation des résultats obtenus

334. La réalisation progressive des politiques d'éducation précédemment décrites devait normalement favoriser une plus grande scolarisation de la population du Québec.

335. Le tableau qui suit permet en quelque sorte d'évaluer l'impact des efforts déployés en vue de rendre l'éducation plus accessible à l'ensemble de la population. Ce tableau répartit, en pourcentages, la population du Québec suivant deux niveaux de scolarisation. Seuls les moins de 5 ans ont été exclus de la population et cela, en 1951 comme en 1961 et en 1971.

TABLEAU 15

EVOLUTION DU NIVEAU

DE SCOLARISATION DES QUEBECOIS

| Niveau de scolarisation | | 1951 | 1961 | 1971 |
|---|---|---|---|---|
| Moins de 9 années | | 70.1 | 62.7 | 54.4 |
| 9 années et plus | | 29.9 | 37.3 | 45.6 |
| Population totale des 5 ans et plus | (%) : | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | Nombre: | 3,514,157 | 4,587,955 | 5,547,370 |

SOURCE: Recensements canadien de 1951, 1961 et 1971.

336. La présentation d'un tel tableau comporte certains risques. Comme il intéresse la population du Québec indépendamment qu'elle fréquente ou non l'école, les données utilisées pour sa confection proviennent des recensements canadiens de 1951, 1961 et 1971. Or, non seulement les catégories scolaires (niveaux et degrés) ne sont pas les mêmes d'un recensement à l'autre, mais encore, elles ne correspondent jamais tout à fait aux catégories du système scolaire du Québec. Pour minimiser les erreurs d'interprétation dans l'établissement d'équivalences entre les catégories de recensements et les catégories du système scolaire du Québec, toutes les inscriptions de populations ont été ramenées à deux seuls niveaux de scolarité: "moins de 9 années" et "9 années et plus".

337. Malgré ces réserves sur le tableau en question, deux constatations s'imposent:

- En l'espace de vingt ans, le niveau de scolarisation des Québécois s'est haussé considérablement, plus du quart de la population passant du groupe "Moins de 9 années" au groupe "9 années et plus" et portant ainsi la proportion de la population dans ce dernier groupe à 45.6%.

- Le progrès de la scolarisation est presque aussi important durant la décennie 1951/1961 que durant la décennie 1961/1971.

338. La conclusion à tirer ici est peut-être la suivante: la scolarisation ou l'accès aux services éducatifs faisait déjà d'immenses progrès chez l'ensemble de la population québécoise à partir de 1951; les réformes scolaires de la décennie 1961/1971 ont donné une certaine accélération à ce mouvement.

C. <u>Les politiques d'accessibilité liées à la diversité des clientèles</u>

339. L'établissement progressif d'un réseau complet d'éducation et l'accroissement considérable des ressources éducatives durant la décennie 1964/1974 furent en quelque sorte des mesures de base devant permettre une plus grande accessibilité des services éducatifs. Et nous venons de voir, qu'effectivement, le niveau de scolarisation des Québécois a continué de s'accroître de façon très importante au moins jusqu'en 1971.

340. La population québécoise à laquelle ces services éducatifs sont destinés offre une assez grande diversité. Les facteurs de cette diversité peuvent diminuer ou augmenter la chance d'un individu d'avoir accès aux services éducatifs auxquels il a droit: c'est le cas des facteurs "âge", "sexe", "région" et "origine socio-économique", qui seront utilisés à partir d'ici afin de dresser finalement un certain bilan de l'accessibilité des études au Québec.

341. Bien sûr, il y a d'autres facteurs importants de diversité chez la population du Québec: ainsi, l'appartenance à une communauté linguistique (française ou anglaise) et l'appartenance à une communauté religieuse (catholique ou protestante). Le chapitre précédent, qui décrit le système scolaire, a bel et bien mentionné

- que la population catholique et la population protestante du Québec ont chacune à leur disposition respective un réseau complet d'écoles élémentaires et d'écoles secondaires polyvalentes;

- qu'il existe au Québec des institutions d'enseignement francophones ou anglophones qui desservent les deux communautés linguistiques et cela, pour tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université.

342. Il existe donc des garanties à l'effet que la langue et la religion des individus ne limitent pas leurs chances d'avoir accès aux études de leur choix.

1. Politiques d'égalisation des chances d'accès ...

... quel que soit l'âge de l'individu

343. o Présentement, la Loi de l'Instruction publique oblige à la fréquentation scolaire de la façon suivante: tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint six ans avant le premier octobre, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans. Il s'agit donc là normalement d'une assurance de scolarisation quasi complète de cette couche de la population.

344. o La généralisation actuelle des maternelles "5 ans" rajoute encore plus à la scolarisation (au sens large) des 15 ans et moins.

345. o Le secteur de l'éducation des adultes pose comme une de ses conditions générales d'admissibilité celle que l'individu dépasse d'au moins un an l'âge normal de fin de scolarisation obligatoire. Il faut savoir cependant que les inscriptions à ce secteur touchaient, en 1971/72, 179,688 adultes (41,065 inscriptions à temps plein et 138,623 à temps partiel). Ce nombre peut sembler restreint si l'on considère la masse importante des adultes qui ont à peine complété une scolarité de niveau élémentaire; il est toutefois important si on le compare aux clientèles "régulières" des autres réseaux: par exemple, les inscriptions à temps plein chez les adultes représentent, en 1971/72, un nombre de personnes à peu près égal à 45% de la clientèle régulière de niveau collégial.

... quel que soit le sexe de l'individu

346. o Les conditions d'admission des individus aux différents niveaux d'enseignement, y compris au secteur de l'éducation des adultes, ne font nulle part état de restrictions quant au sexe de l'individu.

... quelle que soit la situation géographique de l'individu

347. Au cours de la dernière décennie, le ministère de l'Éducation a vu à la création de réseaux d'établissements d'enseignement couvrant tout le territoire géographique du Québec et qui tiennent compte des caractéristiques principales des diverses populations. Ces réseaux d'enseignement se doivent d'offrir tous les services éducatifs dont les populations ont besoin.

348. Ainsi, on retrouve dans chaque quartier urbain ou dans chaque municipalité rurale une école élémentaire chargée de dispenser l'enseignement de niveau "maternelle" et de niveau élémentaire à toute la population scolaire comprise sur son territoire.

349. L'enseignement secondaire, pour sa part, est régionalisé. L'école secondaire polyvalente chargée de dispenser l'enseignement général et professionnel couvre donc un territoire plus vaste que l'école élémentaire. Toutefois, l'accès en est généralisé par l'instauration d'un système universel de transport scolaire.

350. L'enseignement de niveau collégial est dispensé par un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel. Ces collèges s'étendent à la grandeur du Québec et offrent des locaux de résidence pour la population étudiante des régions éloignées.

351. Avec la création de l'Université du Québec, une plus grande déconcentration de l'enseignement universitaire a été rendue possible. On retrouve donc des centres universitaires implantés dans les principaux centres urbains du Québec, offrant, eux aussi, des locaux de résidence pour les populations éloignées. Par ailleurs, certaines expériences témoignent de la volonté des universités de se rapprocher des clientèles: par exemple, la Télé-Université, en matière de formation et de perfectionnement des maîtres.

352. Enfin, des cours de formation aux adultes sont mis à la disposition de toute la population du Québec et sont dispensés au niveau des écoles secondaires, des C.E.G.E.P. et des universités. Un ensemble de cours de formation générale ou de formation professionnelle par correspondance sont accessibles aux adultes qui préfèrent ce mode d'enseignement.

353. Un dernier point important facilitant l'accessibilité géographique tient à la possibilité, pour les commissions scolaires locales et régionales, de conclure des ententes entre elles ou avec des institutions privées lorsqu'elles ne peuvent offrir dans leurs écoles aux élèves relevant de leur compétence:

- les cours nécessaires en vue de la poursuite de leurs études (formation générale, formation professionnelle, enfance inadaptée);
- les cours dans la langue de leur choix (français ou anglais);
- ou les services de support nécessaires.

... quelle que soit la condition de fortune

354. Afin de faciliter aux gens des milieux économiquement défavorisés l'accès aux services éducatifs, le système d'éducation québécois a mis sur pied une série de mesures compensatoires:

- l'absence de droits de scolarité, la gratuité des manuels et du transport scolaire pour les niveaux élémentaire et secondaire;
- la gratuité scolaire au niveau collégial pour les étudiants, jeunes ou adultes, inscrits à un minimum de 4 cours par session régulière;
- l'instauration d'un régime de prêts et bourses assurant, selon leurs besoins et leurs ressources, la subsistance des étudiants inscrits aux études collégiales et celle des étudiants inscrits aux études universitaires (ces dernières études comportant des frais de scolarité).

2. Evaluation des résultats obtenus

Taux de scolarisation par âge au Québec [25]

355. L'évolution des taux de scolarisation par âge au Québec, de 1961 à 1971, est très révélatrice.

356. Chez les jeunes de 5 ans, le taux de scolarisation est passé de 52.2% à 94.1%, grâce au développement du réseau des maternelles. (A ce niveau, il faut parler de scolarisation dans un sens très large).

157. Chez les "6 à 11 ans", le progrès n'est pas sensible puisque, dès 1961, le taux dépassait déjà le 95%.

158. Chez les "11 ans", le passage du taux de scolarisation de 92.4% à 99.0% a sûrement été influencé par la Loi imposant la fréquentation scolaire.

159. Pour les clientèles dont l'âge varie de 15 à 20 ans inclusivement (excluant toutefois les clientèles de niveau universitaire), les taux de scolarisation ont évolué de la façon suivante:

TABLEAU 16

ÉVOLUTION DES TAUX DE SCOLARISATION DES 15-20 ANS.

| Âge | 1961 | 1971 |
|---|---|---|
| 15 | 75.6 | 98.9 |
| 16 | 51.0 | 88.4 |
| 17 | 30.9 | 60.7 |
| 18 | 16.0 | 37.7 |
| 19 | 10.1 | 21.5 |
| 20 | 7.1 | 12.4 |

SOURCE: voir référence no 25.

160. En conclusion, on peut dire que, pendant les années '60, les progrès sont d'autant plus frappants qu'il concernent les jeunes qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire. Par ailleurs, si l'on considère, d'une part, que le taux de scolarisation décroît chez les groupes d'âges plus avancés (cf. tableau ci-haut), et d'autre part, que le secteur de l'enseignement aux adultes n'accapare, en 1970/71, que 2.5% des dépenses faites à des fins d'enseignement, on peut formuler l'hypothèse que les gains de ce côté en prévisent davantage de l'accessibilité des études.

Taux de scolarisation par sexe au Québec [25]

161. On observe, à partir des années '70, que, dans toutes les régions du Québec, les garçons de 15 à 20 ans sont plus scolarisés que les filles aux âges correspondants*. À titre d'exemple, en 1971, les taux de scolarisation des garçons de 17 ans est de 64.2%, alors qu'il est de 57.1% chez les filles du même âge.

*Les comparaisons à l'intérieur de ce même groupe d'âges sont pertinentes pour deux raisons: tout d'abord, les jeunes n'y sont plus soumis à l'obligation de fréquenter l'école, et ensuite, les taux de scolarisation y sont suffisamment élevés pour qu'on puisse en dégager des conclusions significatives. Toi encore, les clientèles de niveau universitaire ne sont pas comprises.

362. Par contre, cette situation est en voie de correction puisque, à quelques exceptions près, l'accroissement de la scolarisation est plus rapide chez les filles que chez les garçons.

363. Un fait à signaler également: de façon générale, les filles sont promues plus jeunes que les garçons, et au secondaire et au collégial.

364. En conclusion, il y a beaucoup de progrès à faire avant que les filles ne se prévalent, autant que les garçons, des services éducatifs mis à leur portée.

Taux de scolarisation par région au Québec [5]

365. Il y a dix régions administratives au Québec; certaines d'entre elles comportent un territoire très étendu, ce qui, normalement, devrait être un handicap face à l'accessibilité "géographique" des études.

366. Or, l'examen de l'évolution des taux de scolarisation des "15-20 ans" (niveau universitaire non-compris) pour chacune de ces régions, de 1961 à 1971, permet de résumer la situation de la façon suivante:

- En 1966, alors que les régions du Saguenay/Lac St-Jean et des Trois-Rivières tendent à "dominer", celles du Nord-Ouest, du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie et de l'Outaouais ont tendance à se placer au-dessous de la moyenne québécoise, de même que celle de la Côte-Nord/Nouveau Québec en 1967. On pourrait attribuer ce retard à l'excentricité de ces régions et à la dispersion de la population régionale.

- Bien qu'on n'observe pas de renversement de la situation entre 1966 et 1971, les inégalités s'atténuent fortement. En 1971, la Côte-Nord/Nouveau-Québec a presque rattrapé la moyenne québécoise. C'est aussi le cas du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie qui n'avait qu'un faible retard à combler. Cependant, l'Outaouais et le Nord-Ouest continuent à tirer de l'arrière.

367. En conclusion, l'accessibilité de l'éducation est facilitée lorsqu'on habite une région moins excentrique et où la population est moins dispersée. Cette conclusion semble toutefois devoir s'atténuer dans un avenir assez rapproché.

L'origine socio-économique des "sortants"

368. Les clientèles étudiantes dites régulières (par opposition aux adultes) qui quittent, soit l'école secondaire, soit le collège, peuvent être réparties dans les trois catégories suivantes:

- les étudiants, c'est-à-dire ceux qui poursuivent leurs études après avoir franchi le niveau secondaire ou le niveau collégial, selon le cas;

- les sortants attendus, c'est-à-dire les diplômés du secteur professionnel, niveau secondaire ou niveau collégial;

- les sortants inattendus (abandons scolaires), i.e. ceux qui auraient dû normalement poursuivre leurs études: diplômés du secteur général et non-diplômés des secteurs général et professionnel.

369. Les observations faites lors d'une recherche effectuée auprès des "sortants" du secondaire et du collégial de l'année scolaire 1971/1972 révèlent les faits significatifs suivants:

- Une origine socio-économique plus modeste (entendre par là la provenance d'une famille dont le père est peu scolarisé et gagne un revenu inférieur) augmente nettement les chances d'un sortant d'être, soit un sortant attendu (diplômé de formation professionnelle), soit un sortant inattendu, plutôt que d'être dans la catégorie qui poursuit plus avant ses études.

- Cela est pratiquement aussi vrai chez les sortants du secondaire que chez ceux du collégial.

370. Il est donc certain que les individus d'origine socio-économique avantageuse se prévalent davantage des études, et particulièrement des études plus avancées. Inversement, l'individu d'origine plus modeste a plus tendance à raccourcir le nombre de ses années d'études, soit par le choix d'études de formation professionnelle, soit par l'abandon scolaire.

D. Conclusion

371. Après avoir fait état des principales politiques fiscatives qui ont pu favoriser une plus grande accessibilité aux études au Québec et après avoir présenté quelques éléments d'évaluation portant sur la scolarisation des Québécois, le bilan succinct de l'accessibilité pourrait donc être le suivant:

- depuis au moins deux décennies, le niveau de scolarisation de l'ensemble de la population québécoise progresse continuellement;

- c'est cependant chez les jeunes de moins de 20 ans que l'accroissement des taux de scolarisation a été le plus remarquable, surtout à partir de 1964;

- il est déjà possible de parler d'égalisation presque complète des chances d'accès aux études quelle que soit la condition géographique des individus, si l'on en juge par la faible variation des taux de scolarisation d'une région à l'autre du Québec.

- il semble qu'il faudra encore du temps avant que ne soient réduites certaines inégalités sociales ou culturelles: à l'heure actuelle, les filles profitent moins longtemps des études offertes que les garçons et les couches moins favorisées de la population quittent l'école plus tôt que les couches plus favorisées sur le plan socio-économique.

# CHAPITRE III

## LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION, SOUS L'ANGLE DE L'ADAPTATION DE LA FORMATION

### A. Introduction

372. La vaste réforme de l'éducation entreprise au Québec depuis 1964 a impliqué des changements profonds, non seulement du point de vue institutionnel, par l'expansion rapide des réseaux d'établissements à chaque niveau scolaire, mais également du point de vue du type d'éducation visé et dispensé dans le cadre de ces institutions. Les données présentées dans le chapitre précédent font percevoir les effets d'une politique d'accessibilité accrue de l'école et de l'éducation sur l'infrastructure du système, principalement dans un contexte d'accessibilité physique aux services et par rapport à des facteurs aisément quantifiables. Il faut maintenant se poser la question suivante: le type de formation visé et instauré par la même réforme correspond-il, lui aussi, à l'optique et à la politique de base de démocratisation de l'éducation et jusqu'à quel point? Les visées traduites en politiques concrètes, lors des dix dernières années, dans ce domaine, ont-elles atteint les résultats attendus? Quels nouveaux défis se présentent maintenant?

373. Nous aborderons, dans ce chapitre, le thème de l'interaction entre la politique de démocratisation de l'éducation et l'évolution de la formation dans le système d'éducation du Québec. Le chapitre I a exposé les principales caractéristiques de chacun des niveaux d'enseignement. Nous tenterons ici de les situer dans leur rapport étroit ou lointain avec la démocratisation de l'éducation. Pour que l'effort d'évaluation qu'appelle naturellement une Revue des politiques ne se perde pas en route, il faut bien garder à l'esprit que ce ne sont pas les effets immédiats et directs de chacune des politiques marquantes qu'il s'agit de détecter, mais leurs effets dans le temps par rapport à ce qu'on pourrait appeler une politique-cadre, permanente et englobante, de démocratisation de l'éducation.

374. Parmi les visées initiales de la réforme québécoise de l'éducation concernant spécifiquement la formation, il faut souligner les impératifs suivants qui seront progressivement traduits en politiques de plus en plus spécifiques:

- impératif de diversification des programmes de formation, compte tenu de la diversité des aptitudes et des goûts: cela découle de l'objectif de polyvalence de la formation;
- impératif de subordination accrue de l'école aux besoins de la société, ou de l'association plus étroite de l'éducation à un projet collectif de développement;
- impératif d'individualisation de l'enseignement;

- volonté, par la promotion de "l'école active", de ne pas s'en tenir seulement à des objectifs de développement intellectuel, mais de viser plutôt un développement harmonieux et intégral de la personne.

375. Les politiques concrètes qui ont marqué les changements majeurs de la dernière décennie et qui constituent les traits dominants de l'état actuel de l'éducation sont issues d'une synthèse difficile entre ces divers impératifs. Elles sont issues également d'une synthèse entre l'état initial de la situation et l'état désiré, donc d'un compromis entre les finalités poursuivies d'une part, les contraintes et les obstacles rencontrés d'autre part.

376. Les exigences de la démocratisation se traduisent non seulement dans l'accès à l'institution d'éducation, mais aussi au niveau du contenu même de la formation. C'est ce que nous tenterons de clarifier dans ce chapitre, en situant les coordonnées concrètes d'une telle question au Québec en 1975. Les contenus de formation, les types d'éducation que nous privilégions en pratique aujourd'hui correspondent-ils à une visée initiale de démocratisation de l'éducation?

377. Pour répondre à une telle question, nous devrons nous référer aux orientations éducatives majeures découlant de l'intention de démocratisation de l'éducation. Ces orientations constituent en quelque sorte les dimensions de la démocratisation de la formation dispensée dans le système scolaire. Quatre préoccupations majeures sont présentes, touchant à la fois les programmes d'enseignement, la pédagogie, les caractéristiques des institutions et le rapport de l'école à la société. Nous pourrons donc examiner comment les différents niveaux d'enseignement et certains secteurs particuliers sont influencés par chacune de ces préoccupations.

### a. Changements suscités, aux niveaux de l'enseignement élémentaire et secondaire, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de la formation

378. Les premières actions du ministère de l'Éducation ont été centrées sur la mise en place de ses propres organismes administratifs et pédagogiques, sur la réorganisation des structures scolaires aux niveaux local et régional, sur la planification des investissements financiers, dans les divers secteurs d'enseignement, sur la normalisation des revenus et des dépenses des corporations scolaires et sur la préparation des plans régionaux d'équipement scolaire. Ces vastes opérations, tout en poursuivant des objectifs qui leur étaient propres, visaient également à préparer le cadre général dans lequel devait s'inscrire la réforme de l'enseignement proprement dit. Celle-ci ne tarda pas; en peu de temps, et à intervalles très rapprochés, le ministère de l'Éducation publiait quatre règlements qui modifièrent non seulement les structures pédagogiques du système scolaire

mais également ses orientations générales et ses objectifs. Ce furent, dans l'ordre:

- le Règlement No 1, relatif à la réorganisation de l'enseignement élémentaire et secondaire;

- le Règlement No 2, concernant les examens officiels;

- le Règlement No 3, consacré aux études préuniversitaires et professionnelles;

- le Règlement No 4, relatif au permis et au brevet d'enseignement.

379. Nous étudierons plus particulièrement, dans la première partie du présent chapitre, les modifications apportées par le Règlement No 1 publié en 1965; celui-ci, après une période d'implantation qui a duré six ans, a été repris et complété par le Règlement No 7 adopté en 1971.

380. Le Règlement No 1 eut un impact considérable sur l'orientation et l'organisation de l'enseignement élémentaire et secondaire. Il proposait, en continuité avec les objectifs généraux de la réforme scolaire, un esprit et un cadre général pour assurer le succès de la réforme pédagogique qui s'appuyait sur deux principes fondamentaux:

- la réorganisation pédagogique du système scolaire devait être entièrement axée sur l'enfant en vue de lui permettre de progresser au rythme qui lui convient le mieux et de lui assurer une formation équilibrée;

- la réforme pédagogique devait favoriser, de façon déterminante, la participation du personnel enseignant. En conséquence, la consultation des maîtres en exercice était institutionnalisée.

381. Ces intentions premières du Règlement No 1 devaient donc largement orienter les démarches à entreprendre pour conduire et mener à terme une réforme d'envergure. Il importe d'examiner comment elles ont, en pratique, suscité les changements attendus et les principales actions qui les ont favorisés.

1. Changements majeurs intervenus dans l'enseignement élémentaire et secondaire.

1.1 L'enseignement élémentaire

382. Deux articles du Règlement No 1, en particulier, ont eu un impact considérable sur la réforme pédagogique dans l'enseignement élémentaire:

- Article II

Le programme du cours élémentaire est réparti sur six ans.

La promotion au cours secondaire s'effectue obligatoirement après sept ans. De façon exceptionnelle, un élève peut être promu au cours secondaire après cinq ans s'il est jugé apte.

- Article III

Dans chaque école, au début de l'année scolaire, les élèves sont classés selon leur âge. Ils sont ensuite répartis en groupes de travail selon les critères déterminés en commun par le personnel pédagogique du cours élémentaire de l'école.

383. Ces deux articles du règlement avaient une portée tellement considérable qu'ils devaient donner lieu, de la part du ministère de l'Education, à des précisions et à des commentaires. Ceux-ci furent publiés, en septembre 1966, dans le Document d'éducation No 2, sous le titre: L'école coopérative - Polyvalence et progrès continu. Pour l'essentiel, ces précisions et commentaires insistent sur les conséquences suivantes du règlement:

- Un nouveau mode de groupement des élèves

384. La classe-degré traditionnelle doit faire place au groupe-matière qui, en tant que solution de rechange, devra favoriser un système souple de regroupement des élèves et entraîner progressivement l'instauration du cours élémentaire sans degré. Il ne s'agit donc plus de constituer, une fois pour toutes, au début de l'année scolaire, une classe dont les élèves, quel que soit leur âge, sont relativement comparables au point de vue du rendement scolaire et des aptitudes intellectuelles. Le système préconisé vise à promouvoir, au sein des groupes de même âge, la formation, aussi souvent que l'exige le progrès des élèves, de différents groupes de travail constitués à partir de critères qui tiennent compte des exigences de la formation intégrale et continue de chaque enfant. Le premier critère, l'âge chronologique, doit être pondéré par d'autres critères tels que le rythme d'apprentissage, la maturité, l'affinité des groupes.

- Un nouveau mode d'enseignement

385. La disparition de la classe-degré n'entraîne pas nécessairement la disparition du professeur titulaire. Elle oblige, cependant, à une redéfinition du mode de travail du personnel enseignant. L'école élémentaire sans degré, en effet:

- exige impérieusement que les professeurs travaillent en équipe pour la constitution des groupes et des sous-groupes de travail, pour l'établissement des horaires et l'assignation des locaux;

- exige que les professeurs acceptent de rencontrer un plus grand nombre d'élèves, soit pour l'enseignement de certaines disciplines, soit à l'un ou l'autre moment de la journée scolaire;

- exige que chaque maître, pour une ou plusieurs matières, soit constamment prêt à enseigner à des groupes qui ne se situent pas au même niveau de développement et à ajuster sa méthodologie de travail aux besoins de ces divers groupes.

- Un nouveau concept de programme

386. Compte tenu qu'un programme ne peut se définir que par référence aux objectifs qu'il poursuit, aux moyens qu'il propose pour atteindre ces objectifs et aux responsables de sa confection, il devient évident, dans le contexte du Règlement No 1, que le programme traditionnel d'études, beaucoup trop détaillé, devait faire place à un programme-cadre prévoyant les objectifs de l'enseignement et certains jalons de nature à guider les maîtres et à assurer le bon fonctionnement de l'école.

- Un nouveau système de contrôle pédagogique

387. L'application du Règlement No 1 était de nature à modifier profondément, d'une part, la nature des relations entre les élèves, le personnel enseignant et le personnel dirigeant de l'école et, d'autre part, entre ce personnel et celui situé au niveau de la direction des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. Dans le nouveau contexte proposé pour l'école élémentaire, le personnel enseignant et dirigeant était appelé à développer divers modes de collaboration, à travailler souvent en équipe et à assumer une responsabilité collective vis-à-vis le choix des approches pédagogiques et les divers types de fonctionnement des groupes de travail. Cette nouvelle situation modifiait donc la relation traditionnelle d'autorité et diversifiait les centres réels de décision.

388. En terme de démocratisation de la formation, les changements majeurs introduits par le Règlement No 1 impliquaient donc le passage de l'école élémentaire traditionnelle à l'école active, à l'individualisation de l'enseignement (abandon du redoublement et instauration du principe du progrès continu), au renouvellement des pédagogies, à l'élargissement des objectifs de l'éducation et à une plus grande autonomie laissée à l'équipe-école en ce qui concerne la gestion pédagogique des groupes d'élèves.

1.2 L'enseignement secondaire

389. Les orientations et les structures nouvelles de l'enseignement élémentaire devaient être compatibles avec celles de l'enseignement secondaire afin d'assurer la continuité de la formation initiale des élèves et la nécessaire cohérence du système d'éducation. Il importait, pour cela, de redéfinir les objectifs de l'école secondaire et de réaménager les moyens mis en oeuvre pour assurer la poursuite de ces nouveaux objectifs.

- Les nouveaux objectifs de l'école secondaire

390. Dans le contexte des débuts de la réforme scolaire, plusieurs raisons justifiaient une redéfinition des objectifs de l'école secondaire. Qu'il suffise de rappeler les trois suivantes:

391. - Le mythe qui opposait culture générale et culture spécialisée - et qui se traduisait par l'instauration, au niveau secondaire, de deux types de programmes parallèles et d'écoles évoluant en circuit fermé - était remis en cause. Une conception nouvelle de la culture était proposée et l'école secondaire devait viser à en promouvoir la transmission et l'épanouissement.

392. - La masse des élèves devait, dorénavant, accéder aux études secondaires pour être en mesure de s'adapter à une société de plus en plus dominée par la science et la technique. L'école secondaire devait donc chercher par quels moyens elle pourrait assurer à tous les jeunes une formation qui les préparerait soit à poursuivre des études plus avancées, soit à exercer une fonction de travail toujours plus exigeante du point de vue des assises théoriques qu'elle requérait.

393. - L'interdépendance grandissante de tous les groupes professionnels, à l'intérieur de la société actuelle et de celle de demain, obligeait l'école à développer chez les étudiants un réel esprit de collaboration et de respect, chacun étant pleinement conscient de ce que l'autre apporte au bien commun de la collectivité, chacun estimant à sa juste valeur les connaissances que l'autre possède. L'organisation de l'enseignement secondaire devait donc être telle que puisse désormais se développer cette mentalité profondément sociale.

- Une nouvelle structure d'accueil: "L'école secondaire polyvalente"

394. Les responsables de la réforme scolaire ont cru que l'école secondaire n'atteindrait pas ses nouveaux objectifs si l'on se contentait d'une simple coordination pédagogique des programmes d'études, en maintenant juxtaposées des écoles dispensant le cours scientifique, le cours classique, le cours général, le cours commercial, etc., ou des écoles offrant des cours de métiers, des cours d'enseignement ménager, des cours agricoles, etc. Il fallait donc viser à une coordination organique des écoles elles-mêmes et faire en sorte que les aménagements physiques permettent à tous les étudiants de vivre, au sein de l'école, une vie comparable, à certains égards, à celle qu'ils vivent par ailleurs en société.

Le nouveau type d'école que ces nombreuses attentes privilégiaient était l'école secondaire polyvalente. Celle-ci fut donc choisie et développée depuis. Elle dispense maintenant, non seulement un enseignement dit de "culture générale", mais également tous les programmes de "formation professionnelle" de niveau secondaire.

- Une nouvelle structure pédagogique

395. Deux articles du Règlement No 1 imposent une nouvelle structure pédagogique à l'intérieur de l'école secondaire polyvalente:

Article VI:

"Au cours secondaire, la promotion s'effectue séparément pour chacune des matières. En règle générale, l'écart entre les niveaux des diverses matières auxquelles un élève est inscrit ne doit pas dépasser l'équivalent de deux degrés."

Article VII:

"Le programme du cours secondaire est réparti sur cinq ans. Il ne se divise pas en sections ou cours distincts, mais il comprend toutes les matières actuellement en vigueur pour les classes de septième à onzième année..."

Ces deux articles impliquaient une profonde transformation de l'administration, de l'enseignement lui-même et du fonctionnement de l'école secondaire.

396. - La classe-degré traditionnelle fait place au groupe-matière

Dans l'école polyvalente, les élèves sont groupés par matière. Ce groupe est constitué d'élèves parvenus à un même niveau de développement eu égard à la matière en cause. Il peut être constitué pour une période donnée qui ne correspond pas nécessairement à la durée de l'année scolaire.

Un élève n'est plus astreint à répéter tous les cours d'un degré lorsqu'il a subi un ou plusieurs échecs. Après un échec, l'élève n'est cependant pas toujours tenu de suivre de nouveau le même cours; il peut choisir un autre cours compatible avec son profil scolaire. Pour les élèves qui connaissent des difficultés dans leurs études, les commissions scolaires peuvent organiser durant l'été et, exceptionnellement durant l'année, des cours de récupération et de recyclage.

397. - Le professeur-titulaire fait place au professeur-spécialiste et au professeur-tuteur

Dans l'école secondaire polyvalente, la majeure partie des disciplines sont, en général, enseignées par des spécialistes à tous les niveaux du programme institutionnel de l'école polyvalente. Toutefois, pour favoriser un meilleur équilibre de la formation des jeunes, les professeurs aptes à ce rôle se voient spécialement confier un groupe d'adolescents avec lesquels ils entretiennent des relations semblables à celles qui faisaient de l'ancien "titulaire de classe" autre chose qu'un simple professeur comme les autres.

Le Règlement No 7 donne au personnel de direction, en collaboration avec le personnel de l'école et les élèves, la responsabilité de répartir la population de l'école en cellules-communautés. Ce type de regroupement est orienté vers l'encadrement des élèves et la personnalisation de l'école. C'est au niveau de chaque cellule-communauté que se décide, se prépare et se réalise le programme d'information, de formation et d'action de la cellule. L'horaire de l'école doit prévoir des temps pour des rencontres formelles et informelles.

398. - Le local-classe fait place au local-discipline

Le local, dans un système à options, se définit, en général, par référence à une discipline ou à un groupe de disciplines apparentées. Il est réservé en permanence à une discipline et les divers groupes d'élèves s'y remplacent selon les exigences des horaires établis à partir de l'analyse des horaires individuels. Ce local peut être aménagé en tenant compte des exigences propres à la discipline qui y est enseignée et des caractéristiques de la documentation, du matériel pédagogique et des équipements nécessaires aux apprentissages spécifiques des élèves.

399. - L'horaire-classe fait place à l'horaire-élève

L'horaire du groupe-matière est unique pour le groupe et non pour chaque élève considéré individuellement. Les élèves qui se retrouvent ensemble, à telle heure donnée, pour suivre tel cours, étaient peut-être dispersés dans d'autres groupes une heure auparavant. Le système à options exige que chaque élève se confectionne un horaire individuel. Celui-ci est variable selon la distribution des matières tout au cours de la journée et de l'année scolaire.

- Un nouveau programme d'études

400. L'implantation des écoles polyvalentes n'impose plus aux élèves, à leur sortie de l'école élémentaire, de se disperser vers des sections ou vers des écoles définies par un programme particulier. Ils se retrouvent tous à l'école secondaire pour y recevoir, en commun, un enseignement général qui se diversifiera par un jeu d'options. Cela a impliqué, dès le début de la réforme de l'enseignement secondaire, de profondes modifications dans la conception des programmes d'études.

401. Au niveau de l'enseignement secondaire, les intentions du Règlement No 1 se sont donc concrétisées par l'implantation d'un réseau d'écoles polyvalentes qui doit permettre d'accueillir tous les élèves ayant terminé l'enseignement élémentaire et qui doivent poursuivre obligatoirement leurs études jusqu'à l'âge de 15 ans révolus. Les changements majeurs que cette structure nouvelle a permis sont les suivants: le décloisonnement horizontal et vertical des programmes d'études; la souplesse des structures d'orientation qui, avec la possibilité de diversifier les options, évite le plus longtemps possible aux étudiants l'obligation d'un choix irréversible; une plus grande attention vis-à-vis la formation globale des étudiants par une plus grande extension des objectifs de formation.

## 2. Actions développées pour favoriser les changements visés

402. Les transformations qu'exigeait l'application du Règlement No 1, tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire, devaient commander, de la part du ministère de l'Education et des commissions scolaires, des initiatives suffisamment vigoureuses pour déterminer et appliquer rapidement les mesures qui s'imposaient, mettre au point les techniques, méthodes et instruments de travail nécessaires à l'application de ces mesures et soutenir l'activité des personnes et des groupes dont la collaboration était indispensable pour assurer le succès de la réforme pédagogique.

### 2.1 Elaboration et implantation des nouveaux programmes d'études

- Les programmes-cadres

403. Un effort important et continu a été fourni, depuis 1966, pour élaborer les programmes-cadres nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'école élémentaire et secondaire. Cet effort a permis de moderniser et de diversifier les contenus de formation, de les adapter aux besoins des élèves et de respecter le niveau de leur développement psychologique. De tels programmes peuvent être définis comme une "substructure de notions fondamentales" qui:

- sert à préciser un ensemble d'objectifs de formation pour une discipline donnée;
- comprend un contenu d'une spécificité suffisante pour guider le maître dans sa tâche;
- établisse des proportions minimales entre les divers éléments constituants;
- synchronise l'apprentissage des notions et le développement psychologique de l'enfant;
- propose différents critères d'évaluation du contenu et des acquis.

404. L'élaboration et l'expérimentation de ces programmes a largement favorisé, par le biais des activités réalisées au sein de très nombreux comités, la participation d'un nombre appréciable d'enseignants.

405. Au niveau de l'enseignement secondaire polyvalent, le ministère de l'Education a développé, comme il l'a fait pour l'enseignement élémentaire, des programmes-cadres pour l'ensemble des disciplines obligatoires et facultatives. Compte tenu, cependant, que l'école secondaire polyvalente reçoit indistinctement tous les élèves qui ont terminé l'enseignement élémentaire, les programmes-cadres de certaines disciplines obligatoires présentent trois versions du même programme correspondant aux besoins des étudiants qui choisissent, soit la voie allégée, soit la voie régulière, soit la voie enrichie.

406. Dans le secteur de l'enseignement professionnel, toutefois, d'autres types de programmes sont présentement en voie de préparation et d'expérimentation. La méthode d'élaboration de ces programmes répond à certaines exigences très particulières et vise à implanter un système d'études qui, en fonction de profils professionnels déterminés, permettra d'atteindre un décloisonnement horizontal et vertical plus complet entre les niveaux secondaire et collégial de l'enseignement professionnel et amènera l'application progressive d'un système modulaire dont la structure facilitera l'échange de connaissances d'un champ à un autre dans un même secteur, d'abord, et ensuite, d'un secteur à un autre.

- Les programmes-institutionnels

407. Au niveau des commissions scolaires responsables de l'enseignement élémentaire et secondaire, les autorités locales et régionales ont la responsabilité de traduire les programmes-cadres en programmes institutionnels. Ces derniers se carac-

térisent par le degré d'explicitation concernant les objectifs, les contenus, les pédagogies et les modes d'évaluation proposés. Puisque le programme institutionnel retient et explicite, en fait, les objectifs et les contenus de formation que la commission scolaire propose pour l'ensemble de ses écoles, on trouve parfois, dans ces programmes, des indications particulièrement adaptées aux groupes d'élèves concernés par les divers contenus de formation.

408. Depuis plusieurs années, le ministère de l'Education fournit aux commissions scolaires une aide technique qui leur permet de mettre au point et d'ajuster de façon périodique leurs programmes institutionnels. Cette aide prend diverses formes: guides, documents, rencontres provinciales ou régionales, etc.

- Les plans d'études

409. Idéalement, le plan d'études est élaboré par une équipe d'enseignants d'une même école. Il explicite les connaissances et les habiletés identifiables, observables et mesurables qu'il est possible d'acquérir à l'école. Il comprend, pour chacun des cours: les objectifs particuliers, le contenu détaillé, les activités et travaux recommandés, les critères de la performance désirée, les modalités de contrôle et d'évaluation du travail de l'élève, une bibliographie, les instruments et moyens à utiliser.

410. La traduction des programmes-institutionnels en plans d'études a permis, en plusieurs endroits, de mettre à contribution, dans les écoles élémentaires, les ressources de l'équipe-école et, dans les écoles polyvalentes, les équipes de travail dirigées par les chefs de groupe responsables des diverses disciplines.

## 2.2 Diversification des supports éducatifs

411. La rénovation ou l'agrandissement de plusieurs écoles existantes de même que la construction de nombreuses écoles nouvelles ont été l'occasion d'aménager des bibliothèques scolaires, des centres de ressources pédagogiques, des centres de documentation, de même que des aires pour l'exercice d'activités spécifiques (gymnases, ateliers d'expression, etc.). De même, le développement de la technologie éducative et la production régionale et provinciale de documents audio-visuels ont favorisé l'expérimentation de certaines pédagogies nouvelles, notamment par le moyen de la télévision, de la radio et du film. Le Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education a joué, à cet égard, un rôle très important. Il a développé, en collaboration avec Radio-Québec et d'autres organismes, un grand nombre de documents audio-visuels et a favorisé diverses expériences d'enseignement médiatisé.

### 2.3 Développement des services personnels aux étudiants

412. Les nouvelles structures mises en place nécessitaient l'organisation de services devant se préoccuper plus particulièrement de deux champs d'activités auprès des étudiants: celui de la consultation personnelle et celui de l'animation de la vie étudiante. Sur le plan de la consultation personnelle, le but général poursuivi est l'évaluation des besoins individuels et collectifs de développement personnel et social des élèves, et la mise au point de programmes d'interventions pour répondre à ces besoins. Diverses catégories de personnels scolaires et para-scolaires participent à la réalisation de ces objectifs: personnels d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, de psychologie, de pastorale, de santé, de services sociaux.

413. En ce qui concerne l'animation de la vie étudiante, de nombreuses expériences ont été réalisées depuis les débuts de la réforme scolaire. La publication du Règlement No 7, en 1971, a rendu possible, à l'intérieur de l'horaire régulier des élèves, l'organisation d'activités sociales, culturelles et sportives. Grâce à cette innovation, les commissions scolaires se voient confier le mandat de faire de l'école à la fois un lieu privilégié pour l'apprentissage et un véritable milieu de vie. Ces activités sont prises en charge par les enseignants eux-mêmes ou par des animateurs socio-culturels.

### 2.4 Nouveau système de mesure et d'évaluation pour les élèves

414. L'application du principe du progrès continu dans l'enseignement élémentaire et secondaire devait nécessairement modifier le système traditionnel d'évaluation des élèves. L'implantation du progrès continu étant sous la responsabilité des commissions scolaires et des écoles, il appartient à celles-ci d'appliquer les instruments de mesure et d'évaluation qui leur permettent de s'acquitter de leur tâche. Le ministère de l'Education joue toutefois, à leur égard, un rôle de soutien, d'animation et de promotion en développant et en fournissant des guides d'organisation et d'évaluation de l'activité éducative. Il met également à leur disposition des instruments de mesure (tests de langues, de mathématiques, de fonctionnement intellectuel) et prépare les instruments d'évaluation qui lui permettent d'assumer sa propre responsabilité concernant la certification des étudiants à la fin des études secondaires.

### 2.5 Soutien, animation et perfectionnement des personnels en exercice

415. Le succès de la réforme scolaire devait reposer, en grande partie, sur les personnels scolaires travaillant au niveau des commissions scolaires et dans les écoles. Un effort particulier devait donc être réalisé en vue de soutenir ces personnels, d'encourager leur perfectionnement et de développer la qualité de leur activité pédagogique ou administrative.

- Les premières réalisations (1964-1970)

416. Le Règlement No 1, compte tenu de l'autonomie et de la responsabilité qu'il laissait aux commissions scolaires et aux écoles, était appelé à modifier en profondeur les relations d'autorité et de service entre les niveaux local, régional et provincial du système d'éducation. Au moment de la publication de ce règlement, la fonction traditionnelle d'inspection des écoles avait déjà été supprimée et une nouvelle catégorie de représentants du ministère de l'Education, celle des conseillers techniques régionaux, avait été créée. Le titre même de ces derniers indique clairement que leur rôle en était un d'assistance et non de contrôle minutieux.

417. Afin de soutenir les enseignants dans leur travail et d'encourager le développement de nouvelles activités pédagogiques, plusieurs commissions scolaires ont commencé, vers la même époque, à engager des conseillers pédagogiques, des chefs de groupes et des coordonnateurs d'enseignement qui, situés dans l'école ou au niveau de la commission scolaire, relevaient du principal de l'école ou du directeur des services pédagogiques.

418. Le perfectionnement professionnel a, par ailleurs, été largement encouragé par divers systèmes de bourses organisés, soit par le ministère de l'Education, soit par les commissions scolaires. Plusieurs facultés universitaires ouvrirent alors leurs portes aux personnels en exercice et organisèrent, à leur intention, des cours à temps plein ou à temps partiel. Souvent les commissions scolaires organisaient elles-mêmes leurs propres sessions de perfectionnement en mettant à contribution la compétence particulière d'un certain nombre de personnes travaillant dans leurs services généraux ou dans leurs écoles.

419. Les activités concernant le perfectionnement, le soutien et l'animation du milieu enseignant et dirigeant a donc donné lieu à de multiples expériences. L'une d'entre elles, en particulier, doit être mise en relief. Il s'agit de la vaste opération entreprise par les équipes SEMEA (stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active) qui, durant une période de 5 ans, ont poursuivi un effort intensif et systématique de sensibilisation et de formation des enseignants, principaux d'écoles et administrateurs locaux aux principes et à la pratique des méthodes actives dans l'enseignement élémentaire. Cette équipe a "rejoint", dans le cadre de stages de formation dont la durée variait de quelques jours à plusieurs semaines, 8,000 personnes dans l'ensemble du Québec. La Mission des projets expérimentaux (MPE), qui encadrait les équipes SEMEA, a également développé et diffusé des instruments pédagogiques pour les maîtres et les formateurs de maîtres en créant les Chantiers pédagogiques. La Mission, enfin, a expérimenté une nouvelle formule de formation des futurs maîtres en collaboration avec l'Université Laval (projet REPERES).

- Une nouvelle étape (1970-1975)

420. Les efforts entrepris en vue d'animer, de soutenir, et de former le personnel scolaire ont non seulement favorisé l'implantation du renouveau pédagogique dans l'enseignement élémentaire et secondaire, mais ils ont permis de développer, dans plusieurs cas, les aptitudes du personnel enseignant pour la recherche et le développement pédagogique dans son propre milieu de travail. Nous le constatons par l'intérêt que portent actuellement les commissions scolaires au programme de subventions du ministère de l'Éducation qui permet aux instances locales de définir et de conduire elles-mêmes leurs propres projets de recherche/développement dans les secteurs de l'enseignement, de l'organisation pédagogique, de l'enfance inadaptée, de la mesure et de l'évaluation. Ce soutien à l'innovation est donc axé sur les projets qui ont leur origine dans les établissements d'enseignement.

421. De nouvelles formules de soutien professionnel et d'animation des personnels scolaires ont également été expérimentées depuis 1970. Plusieurs commissions scolaires disposent d'animateurs pédagogiques dont le rôle est d'assister les enseignants et les principaux dans plusieurs écoles situées sur leur territoire. Dans les écoles secondaires polyvalentes, des chefs de groupe assistent les professeurs d'une ou plusieurs disciplines. Le ministère de l'Éducation a, pour sa part, développé la formule des agents de développement pédagogique. Ces derniers sont des enseignants qui, libérés de leur tâche régulière pour une période de deux ou trois ans, peuvent rencontrer, dans les commissions scolaires, les personnes ou les groupes qui font appel à leurs services. Cette formule souple permet de réaménager, annuellement, les services que peuvent rendre les agents de développement pédagogique et de tenir compte à la fois des besoins du ministère et de ceux des commissions scolaires.

422. Les rencontres entre enseignants, administrateurs locaux, conseillers pédagogiques et agents de développement pédagogique sont possibles en plusieurs occasions. Elles sont cependant privilégiées au moment des 20 journées de planification et d'évaluation prévues au calendrier scolaire par le Règlement No 7.

423. En ce qui concerne la formation universitaire des personnels en exercice, chacune des universités offre des programmes qui tentent de s'adapter aux besoins provinciaux et régionaux. L'Université du Québec, pour sa part, offre, en plus des programmes dispensés dans ses diverses constituantes, un programme de perfectionnement des maîtres en mathématiques (PERMAMA) qui rejoint les enseignants dans leur propre milieu de travail par le moyen d'imprimés, de documents audio-visuels, d'animateurs locaux ou régionaux et de professeurs de l'Université du Québec. Cette formule sera bientôt utilisée pour assurer le perfectionnement des professeurs de français (PERMAFRA).

424. Enfin, l'Ecole nationale de l'administration publique (ENAP) offre, aux administrateurs des commissions scolaires, plusieurs programmes de formation dispensés soit à l'ENAP, soit dans les commissions scolaires. Ces programmes, donnés sous forme de cours réguliers ou dans le cadre de sessions intensives de formation, abordent l'ensemble des préoccupations des administrateurs scolaires. Des budgets sont disponibles, dans les commissions scolaires, pour couvrir les coûts des activités reliées à ce perfectionnement.

### 3. Un secteur particulier: l'enfance inadaptée

425. La volonté de démocratiser l'éducation devait permettre non seulement d'offrir des services éducatifs à l'ensemble de la population scolaire mais également de particulariser les interventions éducatives en tenant compte des besoins de différents groupes d'élèves. En ce qui concerne plus particulièrement l'enfance inadaptée, les premiers efforts ont consisté à dépister les enfants qui présentaient des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et à organiser, à leur intention, les services dont ils avaient besoin. Durant la même période, les responsables des services de l'enfance inadaptée ont dû organiser, de concert avec les institutions et organismes concernés, le recrutement et la formation du personnel spécialisé et la concertation entre divers services provinciaux, régionaux et locaux déjà existants.

426. L'infrastructure organisationnelle, financière et pédagogique ayant été mise en place, les services de l'enfance inadaptée ont ensuite orienté leurs activités dans quatre directions.

#### 3.1 Elaboration d'un plan global de développement des services et des ressources humaines et matérielles en réponse aux besoins de l'enfance inadaptée

427. Dans le but de mieux coordonner les efforts des services de l'enfance inadaptée, les efforts des commissions scolaires, du ministère de l'Education lui-même et des autres ministères gouvernementaux concernés par la question de l'inadaptation, le ministère de l'Education a entrepris, à l'automne 1970, la réalisation d'un document définissant les principes de son action et ses principales activités au cours des prochaines années.

#### 3.2 Planification des services pour l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

428. L'expansion des services pour l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles a engagé le ministère de l'Education dans des activités de vérification, de contrôle et de normalisation. La normalisation des services s'avérant de plus en plus urgente, elle devait s'inscrire dans un plan rationnel de développement des ressources et impliquer les gens du milieu dans l'élaboration et l'application de ce plan.

429. Plusieurs projets, en cette matière, ont été réalisés: les principaux sont les suivants:

- organisation des enseignements professionnels spécifiques, organisation des services éducatifs spéciaux et recommandations concernant l'équipement et le matériel didactique approprié;
- mise au point d'un plan quinquennal pour l'implantation d'établissements spécialisés pour les élèves déficients intellectuels moyens;
- participation à la réalisation d'un programme d'intégration dans le système public de plusieurs groupes d'enfants inadaptés situés actuellement dans les institutions régies par le ministère des Affaires sociales;
- élaboration de nouvelles normes touchant la relation maître-élèves, à partir d'une redéfinition des phénomènes d'inadaptation.

3.3 Préparation de guides pédagogiques et de programmes d'études, et développement de moyens techniques pour l'enseignant de l'enfance inadaptée

430. La décision de doter le secteur de l'enfance inadaptée d'instruments pédagogiques appropriés remonte à plus de 5 ans. Depuis 1969, plus particulièrement, une opération systématique fut engagée avec la réalisation de quelques projets-pilotes. L'opération, maintenant planifiée, se poursuit régulièrement et utilise la technologie la plus avancée pour la rééducation des enfants en difficulté d'apprentissage.

3.4 Développement des ressources humaines au service des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

431. L'analyse des ressources humaines dont disposaient les divers établissements au service des enfants inadaptés a révélé qu'il importait de définir et de circonscrire les besoins pour qu'à tous les paliers (coordination, supervision, enseignement, rééducation), des personnes compétentes assistent les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans cette perspective, le ministère de l'Education a réalisé un inventaire des besoins et des ressources dans le domaine du perfectionnement et de la formation des personnels reliés au traitement pédagogique des enfants inadaptés et a établi une concertation avec les universités en vue d'engager des activités de formation et de perfectionnement des maîtres.

432. Le secteur de l'enfance inadaptée a connu un développement considérable au Québec depuis 1960. Les éducateurs spécialisés se rencontrent de façon régulière au niveau des commissions scolaires et ils se retrouvent, au niveau provincial, lors du congrès annuel de l'enfance inadaptée qui peut rassembler 4,000 personnes durant plusieurs jours. Des agents de développement pédagogique établissent des liens avec eux et le service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education coordonne les activités de développement du secteur.

## C. Changements suscités, au niveau de l'enseignement postsecondaire, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de la formation

433. Nous aborderons, dans cette section, l'étude des principaux changements intervenus aux niveaux de l'enseignement collégial et de l'enseignement supérieur.

### 1. L'enseignement collégial

434. Jusqu'à 1967, l'expression "enseignement collégial" n'existait pas comme telle. Le niveau d'études représenté par l'actuel enseignement collégial était dispensé par divers types d'établissements scolaires: le collège "classique" et les écoles spécialisées: instituts de technologie, écoles normales pour les futurs enseignants, instituts d'éducation familiale, écoles d'infirmières, etc.

435. Les "filières" conduisant à l'université variaient beaucoup: l'admission pouvait s'y faire, dans certains cas, après une onzième année de scolarité, ou une douzième (notamment dans le système anglophone), après une treizième ou quatorzième année, à la suite d'une formation spécialisée de deux ou trois ans (pédagogie, sciences, formation para-médicale), mais surtout après une quinzième année de scolarité, après l'obtention du baccalauréat ès arts décerné par les facultés des arts aux étudiants ayant réussi leurs études dans les collèges classiques affiliés à ces facultés universitaires.

436. Afin de se rendre compte dans quelle mesure l'implantation des collèges d'enseignement général et professionnel s'imposait, il est nécessaire de faire état des urgences auxquelles il convenait de répondre et des visées à moyen terme qui devaient influencer la psysionomie ou la structuration de la nouvelle institution. Il fallait, en 1967, répondre immédiatement à une demande croissante pour les études postsecondaires. Il fallait le faire en utilisant au maximum les établissements existants plutôt qu'en en construisant de nouveaux; des mesures incitatives ont été prises à cet effet. Il devenait urgent, enfin, de remédier au parallélisme des programmes d'études entre lesquels le passage était rarement possible; cet état de choses présentait un désavantage considérable pour l'étudiant. La mise sur pied du réseau institutionnel des collèges d'enseignement général et professionnel répondait, de ce point de vue, à un impératif de coordi-

nation "horizontale" absolument nécessaire. Le nouveau programme collégial visait, à court terme, une accessibilité accrue des études postsecondaires, par la facilitation du passage du secondaire au collégial et du collégial à l'enseignement supérieur.

437. Par la création d'un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.), l'enseignement collégial devenait un niveau englobant tous les programmes de formation dispensés dans le cadre d'un établissement polyvalent. Il est concerné, au premier titre, par la problématique de l'enseignement postsecondaire "de masse", car il a absorbé, ces dernières années, une augmentation de clientèle proportionnelle à l'"explosion scolaire" observable au niveau secondaire durant les années '60.

438. Comme suite à la loi des C.E.G.E.P., adoptée en 1967, la plupart des collèges ont été établis entre 1967 et 1970, essentiellement par le regroupement et l'intégration d'établissements scolaires existants, certains privés, certains gouvernementaux. Un collège constitue un établissement public; la corporation qui l'administre et la charte qui le régit lui donnent un net caractère d'autonomie par rapport au statut antérieur des écoles spécialisées maintenues jusque-là par divers ministères.

### 1.1 Orientations et objectifs de l'enseignement collégial

439. Les responsables de la réforme de l'enseignement de niveau collégial ont défini, au début de leurs travaux, les orientations majeures qu'ils entendaient imprimer à ce niveau d'études et aux établissements qui seraient appelés à l'organiser.

440. "L'organisation de l'enseignement collégial doit répondre à de multiples exigences. Cet enseignement doit être conçu à la mesure d'une société en pleine évolution. Par définition, il doit être souple et dynamique. Il doit être démocratisé à la fois sur le plan social, puisqu'il est destiné au grand nombre, et sur le plan pédagogique, puisqu'il doit s'étendre à l'éventail complet des disciplines de formation générale et de formation professionnelle. Il doit être tourné vers l'avenir et offrir un enseignement qui corresponde bien aux réalités contemporaines d'une civilisation construite sur la maîtrise des sciences et des techniques, de même que sur un humanisme engagé. Il doit être étroitement accordé aux besoins particuliers des individus comme à ceux de la société; il doit réellement s'adapter aux exigences particulières du milieu dans lequel il s'inscrit. Il doit tendre à réaliser, dans notre société, l'idéal de l'"égalité des chances" qui constitue, en pratique, pour la personne humaine, la condition d'exercice de sa liberté".

441. Ces orientations reposaient sur un concept nouveau de démocratisation; elles devaient être concrétisées sous forme d'objectifs spécifiques. Les auteurs de la réforme les définirent comme suit:

- "établir une liaison organique, claire et bien définie, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire;
- répondre aux besoins de la croissance des inscriptions;
- assurer des services scolaires équivalents dans toutes les régions du Québec;
- permettre aux étudiants une orientation progressive de leurs études qui soit le mieux adaptée possible à leurs aptitudes et à leur personnalité;
- permettre le recyclage, dans chaque région, de la population active, de façon à la préparer à des emplois techniques spécialisés;
- offrir, aux adultes, le complément de formation générale nécessaire pour jouer un rôle actif dans notre société".

442. Les orientations majeures et les objectifs propres au niveau de l'enseignement collégial modifiaient en profondeur une situation qui, dans le secteur de l'éducation, avait ses origines très loin dans le passé. Il importe, pour bien mesurer l'importante évolution que devait connaître ce niveau d'études, d'indiquer les principaux changements auxquels la création des C.E.G.E.P. a donné lieu et les actions concrètes engagées pour orienter et soutenir ces changements.

### 1.2 Changements majeurs intervenus au niveau de l'enseignement collégial et actions concrètes qui ont orienté et soutenu ces changements

- L'enseignement polyvalent

443. La décision de rassembler l'enseignement professionnel de divers types et l'enseignement préuniversitaire dans la même institution procédait d'une optique désireuse de tirer le maximum de services éducatifs du modèle polyvalent, soit en termes de concentration des ressources humaines, soit en termes de possibilités accrues concernant les choix que peuvent faire les étudiants face à un éventail très large de programmes, soit en termes d'objectifs de socialisation dans le contexte de l'interaction sociale et culturelle d'étudiants issus de milieux diversifiés et se préparant à des carrières souvent très différentes.

444. Le principe de la polyvalence s'applique surtout à la structuration des programmes du C.E.G.E.P. à partir des préoccupations suivantes: équilibre de la formation, souplesse des programmes, ouverture très grande vis-à-vis le choix des carrières. Tout programme de formation de niveau collégial comprend, à la fois, des objectifs de formation générale et des objectifs de formation professionnelle. L'enseignement collégial possède donc sa finalité propre et constitue un niveau distinct. Il est destiné d'abord à parfaire et confirmer la formation générale de l'étudiant au moyen de certaines disciplines de synthèse, comme les lettres et la philosophie; il doit, ensuite, lui permettre d'amorcer ou de compléter sa formation professionnelle. Dans le langage courant, l'enseignement "général" est plus ou moins identifié comme un secteur comprenant les programmes préparatoires à l'enseignement supérieur. Pour les deux premières années du niveau collégial, on postulait, au départ, une proportion optimale de deux tiers du temps consacré à un champ spécifique d'études préparant à une carrière et d'un tiers servant à parfaire la formation générale. L'ensemble des cours spécialisés constitue une "concentration" s'ils préparent aux études universitaires et une "spécialité" s'ils préparent immédiatement au marché du travail.

445. Cette volonté d'équilibrer la formation devait s'exercer, lors de la création des C.E.G.E.P., en tenant compte d'une situation très contraignante: variation extrême, à cette époque, de la durée des études préuniversitaires et déséquilibre, en conséquence, des niveaux de formation; l'on obligeait fréquemment, en effet, certains élèves à poursuivre des études trop exclusivement générales, tandis que d'autres devaient s'engager trop tôt dans des études spécialisées.

446. En adoptant des règles de composition des programmes qui devaient favoriser la poursuite simultanée des deux types d'études, on s'exposait, cependant, à ce que la proportion consacrée à l'un et l'autre soit remise en question périodiquement. On jugea, cependant, que l'aspect graduel de la spécialisation devrait laisser une grande souplesse dans le cheminement de l'étudiant à l'intérieur des programmes. Ainsi les concentrations en sciences humaines, sciences de la santé, sciences pures et appliquées conduisent chacune à un ensemble de programmes universitaires plus particuliers tout en gardant beaucoup d'affinités avec un ensemble de techniques professionnelles connexes à chaque discipline. Les réorientations d'un programme à l'autre, à l'intérieur d'une même famille de programmes, ou par le passage entre un programme préuniversitaire et un programme terminal, sont assez naturelles et n'obligent pas l'étudiant à reprendre entièrement son programme d'études.

447. A l'intérieur de l'enseignement professionnel, le principe des troncs communs permet, de façon analogue, à un étudiant d'accéder au degré le plus poussé de sa spécialisation seulement après avoir acquis une base commune suffisamment large. Le programme des deux, trois ou quatre premières sessions d'un ensemble de spécialités enseignées durant six sessions forme alors un programme commun.

• L'harmonisation des niveaux d'enseignement

448. L'uniformisation du niveau d'entrée à l'université, après une treizième année de scolarité, n'a pas été sans exiger, de la part des facultés universitaires, des ajustements majeurs. Pendant la première période de transition ayant suivi la création des C.E.G.E.P., certains étaient portés à exiger une préparation très poussée, par de nombreux cours préalables à l'admission dans leurs facultés; d'autres, au contraire, tentaient de persuader les C.E.G.E.P. d'aborder le moins possible les disciplines visées comme champs de spécialisation à l'université afin de lui laisser le soin d'assurer elle-même la formation de base requise en vue d'une future spécialisation. La perspective actuelle consiste à éviter, au maximum, de conditionner un niveau d'enseignement donné par les exigences trop hétéroclites du niveau suivant. Cela vaut également, en principe, pour le passage entre les niveaux secondaire et collégial. Dès 1967, d'ailleurs, le principe de progrès continu était mis en cause, face à la diminution, de 15 à 13 ans dans certains cas, des études préuniversitaires et à la prolongation du secondaire (de 4 à 5 ans). Les auteurs de la réforme se demandaient, d'ailleurs, comment on réussirait la compression de la durée des études sans abaisser leur qualité. Le régime des options graduées et de la promotion par matière, qui devenait la règle, tant au secondaire qu'au niveau collégial, devait permettre à chaque élève de progresser à son rythme et selon son orientation dans les diverses matières. Cependant, la compression de la durée de l'élémentaire, la hausse de la qualité de l'enseignement au niveau secondaire, le régime de la promotion par matière et des options graduées expliquent le choix des auteurs de la réforme qui favorisèrent, après treize années d'études, l'admission dans les facultés universitaires qui exigeait alors quinze années d'études (dans le secteur francophone).

• L'évolution de l'enseignement professionnel

449. Le secteur des programmes de spécialisation, couramment appelé secteur professionnel, aboutit directement au marché du travail; il mérite, pour cette raison, quelques remarques concernant l'influence, à son niveau, des règles issues du principe de la polyvalence. L'évolution de ce secteur, à l'intérieur des C.E.G.E.P., n'a pas connu l'expansion rapide que certains attendaient. En effet, la progression de la proportion d'élèves réguliers inscrits au secteur professionnel s'établit présentement à environ 50%, après avoir progressé lentement et de façon continue durant les cinq dernières années. De ce fait, certains reprochent à la formule des C.E.G.E.P. de faire de l'enseignement professionnel un parent pauvre. Cela appelle quelques remarques.

450. L'exigence d'une cinquième année au niveau secondaire avant l'admission au C.E.G.E.P. a provoqué une "année creuse" dans le recrutement du secteur professionnel, car le passage aux institutions spécialisées se faisait généralement, jusqu'alors, après quatre années d'études secondaires. Cette "année creuse" fausse donc la représentativité des proportions jusqu'à trois ans après la fondation d'un C.E.G.E.P. Le secteur professionnel a cependant connu un développement accéléré dans les techniques débouchant sur le secteur primaire ou secondaire de l'économie, mais surtout dans celui des services. Cela avait d'ailleurs été prévu par les auteurs de la réforme, qui écrivaient: "Au stade de développement que nous atteignons maintenant, les étapes prochaines de la croissance ne pourront se réaliser que par "l'explosion" du secteur des services. Ce vaste secteur aura besoin de personnel compétent pour occuper des fonctions auxquelles on a accédé jusqu'à maintenant sans une préparation adéquate à cause de la carence particulièrement marquée du système d'enseignement en ce domaine".[27] Le développement du secteur professionnel s'est donc en partie traduit par la mise sur pied de nouveaux programmes dans le domaine de l'administration, de la santé, de l'aide sociale, de la documentation, des communications, etc.

451. Un troisième changement important découle de la volonté de rendre la formation professionnelle assez adaptable aux changements susceptibles de survenir dans l'exercice d'une fonction de travail. La logique de la polyvalence devait amener à étoffer considérablement l'enseignement scientifique servant de base à la pratique d'une technique, dans la ligne du diagnostic suivant, énoncé en 1967: "Il est incontestable que les matières théoriques présentement enseignées dans le réseau actuel de l'enseignement spécialisé demandent à être enrichies et haussées véritablement au niveau du marché du travail. Cela est d'autant plus impérieux que le développement de la technologie nécessitera une adaptation constante des travailleurs, ce qui suppose une solide formation de base".[28]

452. Le principe de la polyvalence reçoit, de toute évidence, ses principales applications au niveau de la structure des programmes. Cette polyvalence contribue directement à une accessibilité accrue de ce niveau d'enseignement par la souplesse qu'elle permet dans la progression d'un étudiant, par l'équilibre qu'elle tend à maintenir entre une base culturelle commune, une formation scientifique appropriée à un champ de spécialisation, enfin à une mesure initiale ou massive de formation professionnelle selon que le cheminement scolaire conduit à l'université ou à l'exercice d'une qualification technique dans l'immédiat.

- Changements liés à l'évolution vers la pédagogie active et l'individualisation de l'enseignement

453. L'évolution vers une pédagogie active et l'individualisation de l'enseignement influence-t-elle la physionomie des C.E.G.E.P.? Sans prétendre à l'exhaustivité, il convient de souligner un certain nombre de traits typiques de la pédagogie de l'enseignement collégial qui tendent à montrer l'adaptation pratique de tendances visant à favoriser une adaptation accrue de l'enseignement aux aptitudes de l'élève.

454. Dès le départ, le ministère de l'Éducation recommandait le recours au travail personnel, à la recherche, à la préparation de séminaires, de même qu'au travail en équipes. La crise vécue à l'automne 1968 dans l'enseignement postsecondaire, de façon analogue à celle d'un bon nombre d'autres pays, contribua beaucoup à remettre en question l'enseignement magistral et à lui chercher toutes sortes de substituts, souvent dans la ligne de la non-directivité.

455. En vue d'une individualisation accrue de l'enseignement, il s'est développé, de façon expérimentale, des "ateliers" de sciences humaines représentant, pour ainsi dire, le complément aux travaux de laboratoire en sciences de la nature. La méthodologie de l'enseignement programmé a été appliquée à certains domaines scientifiques; on a également expérimenté la variation des méthodes de travail suivant la diversité des aptitudes à l'assimilation des connaissances et des savoir-faire dans le contexte d'un grand groupe, d'un petit groupe de travail ou de l'étude individuelle. Un projet-pilote, d'une très grande ampleur, est conduit dans un C.E.G.E.P. à Ville de Laval, en vue d'une exploitation maximale des moyens technologiques de documentation et de diffusion pour l'individualisation de l'apprentissage.

456. L'une des évolutions les plus propres à permettre la prépondérance de l'apprentissage sur l'enseignement découle d'une pédagogie plus centrée sur l'activité éducative de l'élève que sur la parole du "maître" et consiste dans l'effort de reformulation du contenu des cours, dans un bon nombre de disciplines, en termes d'objectifs d'apprentissage.

457. L'un des traits les plus originaux du style institutionnel des C.E.G.E.P. consiste dans la portée éducative qu'on reconnaît à toute une gamme d'activités culturelles, sociales, sportives et techniques liées à des projets individuels ou collectifs des étudiants plutôt qu'à l'enseignement formel. Ces projets mettent en pratique, à leur façon, une tendance à rendre l'étudiant de plus en plus responsable de son propre cheminement éducatif. Au-delà d'une simple individualisation des modes d'enseignement, l'essor de telles activités éducatives semble viser une restauration de la dimension "éducative" dans l'environnement scolaire de niveau collégial, une sorte de personnalisation de l'éducation.

458. Cette tendance trouvait, dès 1968, une justification très nette dans le premier bilan du fonctionnement des C.E.G.E.P., réalisé par un comité du Conseil supérieur de l'Education: "C'est toute la vie parascolaire, jugée pourtant très importante dans un collège, qui est laissée au hasard des circonstances. Le collège étant encore un milieu de formation et non seulement d'instruction, on doit y organiser la vie para-scolaire (...). Cela nous amène à prévoir un certain nombre d'éducateurs engagés à plein temps et qui auraient, dans la vie du C.E.G.E.P., une fonction éducatrice à remplir qui ne soit pas une fonction d'enseignement". Le développement subséquent d'un secteur important de services d'animation des activités socio-culturelles, avec la collaboration des enseignants, a même conduit, depuis, à l'exploration de moyens appropriés de reconnaissance ou d'accréditation des "acquis de formation" identifiables dans les activités éducatives extérieures aux programmes formels d'enseignement.

- Le C.E.G.E.P. et les besoins de la société

459. Une dernière dimension constitutive de la démocratisation mérite qu'on s'y arrête pour bien interpréter le sens de la formation offerte par le niveau collégial: il s'agit de l'insertion de la communauté éducative collégiale en tant qu'élément dynamique dans la collectivité. Cela peut s'exprimer, sous l'angle de la formation, en termes de socialisation, de mise en position d'exercer, de façon autonome et créatrice, l'ensemble des rôles civique, économique, familial, etc., auxquels l'étudiant accédera éventuellement. Cela peut s'exprimer aussi, sur un plan plus global, par le fait que le réseau des institutions scolaires devient un outil majeur de développement d'une collectivité; sur ce plan, le C.E.G.E.P. tente de se tenir à l'affût des besoins de la collectivité, autant au plan économique qu'au plan culturel et politique.

460. La formulation, pour le C.E.G.E.P., d'un objectif de correspondance étroite entre l'orientation éducative et l'état de la société ne peut être interprété à la façon d'une adaptation passive. En effet, le premier annuaire officiel des C.E.G.E.P. présente cette orientation dans le contexte suivant: "Traditionnellement, un système scolaire se définissait comme le moyen, pour une société, de transmettre les connaissances et les valeurs qui constituaient ses assises. En ce sens, il était le reflet du milieu. Conception satisfaisante dans un monde statique, puisque, par définition, l'élève s'y trouvait, au sortir de l'école, une situation pratiquement identique à celle qui prévalait à son entrée. Mais aujourd'hui, où les structures mêmes sont mobiles, le système scolaire, en plus de transmettre un héritage qui transcende toute époque particulière, doit aspirer à devenir facteur d'évolution sociale".[29]

461. Ce type de préoccupation s'est concrétisé d'abord dans un mode de gouvernement institutionnel dont la participation des étudiants, des citoyens de la région, des enseignants également, devient, par la Loi 21 des collèges d'enseignement général et professionnel, un élément constitutif.

462. Cette préoccupation a, par ailleurs, contribué à ouvrir les C.E.G.E.P., sur une grande échelle, à une clientèle adulte dont le nombre équivaut pratiquement, en 1974/75, à celui des étudiants réguliers plus jeunes. Dans ce secteur, on tend, depuis quelques années, à définir des programmes spécifiques pour les divers groupes dans le cadre d'une politique systématique d'enseignement sur mesure.

463. La jeune histoire des C.E.G.E.P. témoigne, à sa façon, d'une sensibilité aiguë de la mentalité étudiante aux problématiques et aux événements marquants dans le champ de la culture, de l'économie ou de la politique. Le milieu collégial se fait remarquer par une certaine effervescence qui illustre, de façon visible et controversée, le changement rapide des valeurs.

464. Une autre implication de cet aspect de la démocratisation consiste en une appartenance assez particularisée à une région géographique et à un milieu. "Les collèges veilleront à ce que ce choix (des enseignements à dispenser) réponde efficacement aux réalités socio-économiques du milieu et à ses perspectives réelles de développement (...). La polyvalence de l'enseignement collégial permet justement toute la souplesse requise pour que chaque collège puisse préciser sa vocation par rapport aux données culturelles, sociales et économiques du milieu".[30]

2. L'enseignement universitaire

465. L'évolution de l'enseignement universitaire, au cours de la dernière décennie, s'est faite plus graduellement que celle des niveaux secondaire et collégial, tout en suivant le mouvement général du système d'éducation vers une accessibilité accrue des études supérieures.

466. Dès les années 1967 à 1970, deux changements majeurs se sont produits au niveau des clientèles. Un bon nombre d'enseignements se trouvaient rapatriés au niveau collégial, dans les situations où, antérieurement, l'on passait directement du secondaire à l'université. On pouvait évaluer à près de 30%, en 1967, la proportion des enseignements universitaires que la redéfinition du niveau collégial destinait à se resituer graduellement dans les C.E.G.E.P. A l'inverse, tout un secteur de formation professionnelle traditionnellement situé au niveau collégial, celui de l'"école normale" pour la formation des enseignants, devait graduellement passer au niveau universitaire, en vertu du Règlement No 4 du ministère de l'Education, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

467. La principale mesure prise en vue de satisfaire à l'augmentation rapide des clientèles aux études universitaires fut la création, en 1969, de l'Université du Québec. Elle s'ajoute alors aux trois universités francophones: celles de Montréal, de Sherbrooke et de Québec (Université Laval) et à trois universités anglophones: McGill et Sir George Williams à Montréal, et l'Université Bishop's à Lennoxville.

468. L'Université du Québec possède un certain nombre de traits particuliers assez liés à l'optique de la démocratisation de l'éducation. Elle est une institution publique, créée et maintenue par l'Etat, et cela la distingue, jusqu'à un certain point, des autres universités dont le statut est privé. Son régime de fonctionnement favorise systématiquement la participation des étudiants et des enseignants aux décisions par des modes inédits de regroupement.

469. L'Université du Québec est décentralisée. Composée, au départ, de quatre "constituantes" relativement autonomes, elle rend présent l'enseignement universitaire dans des régions qui en étaient jusque-là dépourvues: la Mauricie, le Bas St-Laurent, le Saguenay/Lac-St-Jean. La structure de l'Université du Québec se plie très bien à la création de centres de recherches (par exemple: l'Institut national de la recherche scientifique) ou de centres de services (par exemple: la Direction des études universitaires du Nord-Ouest, ou la Télé-Université, devenue, récemment, une nouvelle constituante).

470. Le modèle d'organisation de l'enseignement utilisé par l'Université du Québec a ceci de particulier qu'il met en place, à côté du <u>département</u> (groupe de professeurs de la même discipline ou faculté), le "module", regroupement mixte d'enseignants et d'étudiants impliqués dans le même programme ou dans un ensemble de programmes connexes. Cette formule de participation a, depuis, été reprise sous des formes analogues dans divers milieux universitaires.

471. La plupart des universités du Québec ont connu une expansion rapide vers la fin des années '60. Au début de la présente décennie, elles ont connu parfois un ralentissement imprévu par rapport aux clientèles attendues, comme la plupart des institutions semblables en Amérique du Nord. Cette relative stabilisation dans la croissance, conjuguée à divers déplacements des centres d'intérêt chez les nouveaux étudiants, a exigé des efforts de concertation et des règles de planification basées autant sur la complémentarité entre institutions que sur l'autonomie du développement.

472. L'ouverture de l'université aux adultes est aussi un phénomène nouveau de la dernière décennie. L'Université de Montréal, en particulier, consacre, depuis plusieurs années, des ressources importantes à la recherche et à l'enseignement dans le domaine de l'andragogie.

473. Le rôle du Conseil des universités, sur lequel le chapitre suivant fournira plus de détails, se trouve actuellement au premier plan lorsqu'il s'agit de renouveau au niveau de l'enseignement universitaire, notamment dans le domaine des objectifs des universités.

3. La formation initiale des nouveaux enseignants

474. Dans la deuxième tranche de son rapport, la commission Parent s'est arrêtée longuement sur les divers aspects de la formation des enseignants. Elle propose, en particulier, de transférer graduellement aux universités la responsabilité de la formation des enseignants.

475. Cette proposition sera adoptée et promulguée dans le Règlement No 4 du ministère de l'Education, en 1966, en même temps qu'un certain nombre de règles nouvelles touchant la certification des enseignants. Cette décision amènera la disparition graduelle de quelque soixante "écoles normales" qui offraient encore, en 1966/67, trois types différents de brevets d'enseignement dans des programmes de deux, trois ou quatre ans après le niveau secondaire. L'intégration des principaux établissements de formation des enseignants se fera en grande partie à la faveur de la mise en place des diverses constituantes de l'Université du Québec. La transition du régime des écoles normales aux programmes universitaires fut parfois difficile en raison de différences dans les programmes existants.

476. Le ministère de l'Education garde un moyen de contrôle précis sur les programmes de formation des enseignants, car les universités sont tenues de lui soumettre, pour approbation, les programmes proposés; cette procédure ne touche aucun autre programme universitaire; les autres, en effet, sont soumis au Conseil des universités, en vertu d'une concertation consentie par les universités elles-mêmes.

477. Le Règlement No 4 apporte un changement important dans le secteur de la certification des enseignants. En effet, le diplôme terminal des études de formation initiale de l'enseignant n'équivaut plus, comme au terme de l'ancienne école normale, à un brevet d'enseignement permanent. Une période de probation de deux ans durant l'exercice de la profession est instaurée et un conseil de probation, formé dans l'école, suivra le travail du nouvel enseignant, à la fois pour l'initier, le conseiller, puis évaluer sa compétence et recommander éventuellement au ministère de l'Education un brevet d'enseignement permanent. Pour remédier aux situations exceptionnelles où des candidats disposant de permis temporaires ou de brevets permanents ne sont pas disponibles, le ministère corde également un certain nombre d'autorisations provisoires pour l'enseignement dont le renouvellement dépend de deux conditions: une recommandation positive de la commission scolaire concernée et l'engagement du candidat à poursuivre graduellement les études de formation professionnelle qui lui manquent.

478. Les programmes de premier cycle universitaire offerts pour l'enseignement secondaire combinent habituellement la valeur de deux années de spécialisation, dans une faculté appropriée, avec une année de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique. Cependant, beaucoup d'étudiants complètent d'abord le premier cycle par un baccalauréat spécialisé axé davantage sur la recherche, pour y ajouter, par la suite, un certificat d'enseignement secondaire ou en sciences de l'éducation (durée d'un an).

479. Les programmes conduisant plutôt à l'enseignement au niveau élémentaire accordent, en général, une place plus grande aux disciplines relevant des sciences de l'éducation, et la formation générale, dans les autres disciplines, se trouve alors plus variée.

480. Le brevet d'enseignement, obtenu normalement au terme de deux années de probation dans l'exercice de la profession, comporte une spécialisation précise du champ d'enseignement (discipline de spécialisation), du niveau (élémentaire ou secondaire) et du secteur (anglophone ou francophone). On cherche actuellement des programmes favorisant davantage la mobilité et qui permettraient le passage du niveau de la maternelle préscolaire à l'élémentaire, ou de l'élémentaire au premier cycle du secondaire (secondaire I et II).

481. Il existe une relation assez étroite entre les programmes de formation "initiale" des futurs enseignants et toute une série d'initiatives visant le perfectionnement des enseignants en exercice. Les divers projets et programmes mentionnés plus haut, dans le contexte de l'enseignement élémentaire et secondaire (SEMEA, PERMAMA, PERMAFRA), ou de l'éducation des adultes (SESAME: sessions d'enseignement spécialisé aux formateurs d'adultes donnés par le ministère de l'Education), ont contribué à l'expérimentation et à la diffusion de nouvelles perspectives pédagogiques axées sur l'école active, sur l'individualisation de l'enseignement, sur l'utilisation des ressources des groupes, et orientées, en général, vers un modèle d'éducation plus dynamique, davantage centré sur l'étudiant et son apprentissage que sur l'enseignement formel.

482. Un projet expérimental portant directement sur la formation des enseignants de l'élémentaire a également été élaboré puis réalisé, de 1967 à 1971, sous la responsabilité de la Mission des projets expérimentaux du ministère de l'Education. Ce projet, nommé REPERES (Réseau d'expérimentation pour la préparation des étudiants maîtres au renouveau à l'élémentaire), a contribué en particulier au fonctionnement et à l'évaluation continue du Centre pilote Laval où s'est appliqué, pendant trois ans, un programme expérimental faisant appel à une "pédagogie de situation" et reposant, de façon très importante, à l'exercice concret de l'enseignement durant tout le temps de la formation.

483. Un autre domaine a reçu récemment une attention spéciale de la part du ministère de l'Education. Il s'agit de la formation des enseignants du secteur professionnel de niveau secondaire et collégial. Dans le plan de développement mis au point récemment par le ministère de l'Education en collaboration avec les universités, l'approche de la formation "initiale" correspond étroitement à l'approche proposée pour la formation en cours d'emploi: elles sont toutes deux caractérisées par la volonté d'exploiter davantage les possibilités d'apprentissage en milieu scolaire selon le principe de la "pédagogie de situation".

D. Engagements suscités, au niveau de l'éducation des adultes, par l'émergence des principales dimensions impliquées par la démocratisation de l'éducation

484. La réforme de l'éducation a touché successivement les structures, les objectifs et les caractéristiques des réseaux d'éducation dispensant l'enseignement aux divers niveaux. Sans être oubliés dans le rapport Parent, les besoins de l'éducation des adultes font l'objet d'une attention moins spécifique que les problèmes relatifs à chacun des niveaux d'enseignement, car les adultes évoluent à la fois à trois niveaux formels: le secondaire, le collégial et l'universitaire. Cependant, on souligne nettement, dans le même rapport, la responsabilité de l'Etat vis-à-vis de l'éducation formelle des adultes. Cela implique, tout au moins, que les services et les programmes mis en place d'abord pour les jeunes soient également mis à la disposition des adultes. L'effort porte donc, au départ, dans le sens d'une récupération scolaire, soit dans la ligne d'une formation générale complémentaire, soit en permettant le recyclage de la population active en vue d'emplois spécialisés.

485. Créée en 1966, la Direction générale de l'Education permanente, devenue, par la suite, la Direction générale de l'Education des adultes, a pour mandat d'organiser l'éducation des adultes et de promouvoir l'éducation permanente. Ce double mandat vise notamment à développer chez les adultes une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une meilleure compréhension de leur milieu en vue de participer plus pleinement à son développement socio-économique. Cette liaison essentielle avec la société implique l'acquisition d'une formation adaptée aux besoins, au mode de vie et aux capacités des adultes, compte tenu des besoins et des priorités de la société québécoise en général et du milieu de travail en particulier. Vue sous l'angle d'une politique d'éducation permanente, la formation des adultes doit donc augmenter leur capacité à utiliser et à développer les ressources informatives et éducatives du milieu.

1. Les dimensions selon lesquelles a été tenté un effort de démocratisation

486. Les objectifs de l'éducation des adultes comportent des dimensions soutenant l'effort de démocratisation. Ainsi, la formation des adultes vise à rendre les services d'éducation accessibles à l'ensemble de la population adulte d'un milieu donné et à lui offrir une gamme d'activités et de projets de formation économique, sociale et culturelle susceptibles de répondre à ses besoins, particulièrement chez les clientèles adultes des milieux défavorisés. L'accessibilité des services éducatifs se traduit, en particulier, par la promotion d'une méthodologie de l'apprentissage adaptée aux adultes, par l'organisation et le développement de projets éducatifs en collaboration avec des organismes du milieu et par l'accroissement des compétences et l'acquisition d'une véritable "pédagogie des adultes" chez le personnel des instances décentralisées. Les activités et projets de formation s'accompagnent d'une valorisation professionnelle des travailleurs en permettant à l'adulte d'acquérir la compétence requise pour l'exercice d'une spécialité ou d'une fonction de travail.

2. Les changements suscités au niveau des services par l'émergence de ces dimensions

487. Des services d'éducation des adultes furent créés dans toutes les commissions scolaires régionales (niveau secondaire), au niveau collégial et au niveau universitaire. Des services en information, en animation et en orientation s'organisèrent pour rejoindre la population adulte, notamment en milieu défavorisé. Une entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre permet l'organisation de cours de formation générale et professionnelle à plein temps, suivis par des adultes bénéficiant d'une allocation de formation. Les adultes peuvent, en outre, suivre des cours à temps partiel et des cours en éducation populaire, moyennant des frais minimes d'inscription, ainsi que des cours spécialisés organisés pour certaines catégories d'adultes, tels les chômeurs chroniques, les prisonniers, les handicapés, etc. Enfin, le développement de certains services, comme les cours par correspondance, l'utilisation de certains médias technologiques de communication et la localisation des centres d'éducation des adultes au coeur de la vie économique et sociale facilitent leurs possibilités d'accès à l'éducation.

488. L'engagement d'un personnel diversifié (administrateurs, conseillers en orientation, psychologues, etc.) a permis de constituer les équipes des services de l'éducation des adultes. Celles-ci ont pu bénéficier de procédures administratives et d'un mode de financement qui, tout en uniformisant les méthodes de gestion, a facilité grandement leur tâche. La constitution des équipes des services d'éducation aux adultes s'accompagne d'un aménagement des

locaux et des équipements (bibliothèques, centres de documentation, laboratoires, ateliers en formation professionnelle, etc.) et d'expériences administratives importantes. L'opération Départ-province a permis d'élaborer un processus d'estimation des besoins de formation, faisant appel à la participation des représentants d'organismes, d'associations, d'entreprises, etc. L'expérimentation et l'implantation des services d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAFAC) constituent également une innovation administrative essentielle. Enfin, les services d'éducation des adultes entretiennent un lien étroit avec les personnels de leur réseau qui participent à des séances d'information, des colloques, des comités, etc.

3. Les changements suscités au niveau de la pratique éducative

489. L'élaboration d'une conception de l'acte pédagogique et du processus éducatif chez l'adulte a favorisé l'application des concepts du "s'éduquant" et d'"environnement éducatif". L'expérimentation de nouvelles structures d'enseignement favorisant l'autonomie de l'adulte s'est accompagnée de l'essai d'un nouveau modèle de formateur, conçu comme aide pédagogique au service du cheminement de l'adulte, et du développement d'un processus d'élaboration de programmes par objectifs, processus utilisable tant en formation générale qu'en formation socio-culturelle et professionnelle. Enfin, une réorientation des examens de type traditionnel a produit un système d'évaluation faisant partie intégrante de la formation. Ces changements, dans la pratique éducative, ont été favorisés par de nombreuses activités.

490. Après avoir proposé, par l'opération départ-province, la mise sur pied d'un réseau complet d'éducation des adultes, l'opération Départ-Montréal s'est attachée à définir, de façon plus approfondie, le type d'enseignement qui conviendrait le mieux aux besoins exprimés et qui tiendrait compte de la situation particulière de l'adulte qui a sa formation ou la poursuit. L'opération Départ-Montréal fut donc essentiellement une recherche socio-pédagogique sur la formation des adultes; elle a mis de l'avant les principes moteurs de la pédagogie québécoise pour les adultes. L'ensemble des principes pédagogiques proposés repose sur le fait que l'adulte, au cours de son expérience, a acquis un certain bagage de connaissances qu'il faut reconnaître et une capacité à rechercher lui-même les ressources qui contribuent à sa formation. Ainsi furent développés les concepts de "s'éduquant", où l'adulte est considéré comme l'agent principal de sa formation, et de "milieu éducatif", qui amène l'adulte à utiliser, non seulement les structures scolaires traditionnelles de l'école, mais les ressources éducatives du milieu dans lequel il est inséré.

491. Les expérineces du Centre coopératif RESAME ont aidé à la redéfinition du rôle du professeur auprès des adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement. Le projet RESAME a mené, en outre, des activités de formation, tant auprès des gestionnaires que des formateurs en éducation des adultes; ces activités ont été reprises

par l'actuelle équipe d'aide au développement. Des équipes centrales d'aide au terrain ont été créées pour aider les "instances" à élaborer leurs propres projets et à conduire leurs propres expériences: prise en charge du perfectionnement, développement pédagogique, comité de support aux projets spéciaux, etc. Des équipes du milieu (Education, Industrie) ont participé à l'élaboration et à la mise en branle de nouvelles politiques: services d'aide personnelle et d'animation communautaire, régime de formation, comité d'implantation des programmes par objectifs, etc. L'élaboration de stratégies d'implantation d'innovations a favorisé le développement, entre autres, du projet-pilote TEVEC et du programme MULTI-MEDIA.

- Le projet-pilote TEVEC

492. Comme il était proposé d'utiliser une diversité de ressources pour favoriser la réponse aux besoins diversifiés de formation des adultes, une première expérience de formation "hors-institution" a été mise sur pied par le ministère de l'Education dans la région du Saguenay/Lac-St-Jean. Cette expérience, qui a duré plus de deux ans, offrait aux adultes deux types de formation: un cours de formation générale conduisant à l'obtention d'un diplôme de neuvième année (secondaire III), et comportant un programme adapté de français, d'anglais et de mathématiques, et un cours de culture populaire où étaient traités les principaux problèmes socio-économiques qui confrontent les adultes dans leur vie quotidienne. Ce cours de culture populaire visait à faire prendre conscience aux adultes des possibilités d'utilisation des ressources de leur milieu environnant afin de leur permettre de trouver eux-mêmes des solutions originales aux problèmes rencontrés. Le caractère expérimental de ce projet reposait sur l'utilisation combinée d'émissions télévisées, de cours par correspondance, de cours de rattrapage en institution, le tout supporté par une structure d'animation sociale.

- Le programme Multi-Média

493. A la suite des résultats de l'expérience TEVEC et à la lumière des principes pédagogiques proposés par l'opération Départ-Montréal, le ministère de l'Education a développé le programme Multi-Média de formation pour les adultes. Ce programme doit s'étendre progressivement à tout le territoire québécois; il est présentement implanté dans trois des neuf régions du Québec. Il vise à faire déceler, par les adultes eux-mêmes, assemblés en petits groupes d'intérêts, les besoins éducatifs qui leur sont propres, à assister ces groupes dans la définition de leurs projets éducatifs et à favoriser l'utilisation de ressources éducatives diversifiées pour la réalisation des divers projets. Le programme Multi-Média offre donc aux adultes les conditions nécessaires à leur auto-formation en mettant à leur disposition une gamme étendue de moyens d'enseignement: télévision, cours par correspondance, utilisation de personnes-ressources, cours institutionnels dispensés à des petits groupes d'adultes, animation socio-culturelle, etc.

## E. Conclusion

94. Le présent chapitre a dressé le bilan des politiques d'éducation développées au Québec en vue de mieux adapter la formation aux besoins individuels et sociaux et de tenir compte des nouvelles dimensions de l'éducation dans un contexte de démocratisation plus poussée. Pour les fins de la Revue des politiques, les dimensions retenues pour examen ont été: l'individualisation de l'enseignement, le développement de l'école active, l'établissement de la polyvalence de la formation et l'association de l'éducation au projet collectif de développement.

95. Il est difficile d'évaluer de façon satisfaisante les résultats de la réforme scolaire quant au développement de chacune de ces dimensions; il faudra sans doute, pour ce faire, attendre qu'une ou deux générations d'étudiants aient franchi chacune des étapes prévues par le système scolaire. La seule évaluation que nous pouvons tenter aujourd'hui concerne plutôt la qualité et l'ampleur des efforts déjà fournis pour développer chacune des dimensions analysées. Il importe davantage, toutefois, de poursuivre les efforts entrepris et de développer des solutions originales pour résoudre plusieurs besoins nouveaux que nous percevons à la suite des nombreux changements sociaux intervenus durant les années de la réforme scolaire. Ces besoins concernent, en particulier:

- une meilleure adaptation des interventions éducatives en milieux défavorisés;
- le soutien à apporter aux personnels scolaires dans l'exercice quotidien de leurs fonctions;
- le développement de l'éducation récurrente en faveur des étudiants de niveau postsecondaire et des adultes.

### 1. Une meilleure adaptation des interventions éducatives en milieux défavorisés

96. A la suite de nombreuses constatations venant de personnes travaillant en milieux défavorisés, à la suite également d'études et d'expériences diverses, certains constats négatifs se dégagent en ce qui concerne les possibilités du système scolaire actuel de répondre efficacement aux besoins éducatifs des populations défavorisées. Les efforts poursuivis depuis quelques années en vue de résoudre les problèmes particuliers qu'une telle situation soulève ont déjà indiqué certaines pistes de travail qu'il est maintenant nécessaire d'explorer davantage. Les travaux déjà entrepris par le ministère de l'Éducation à ce sujet sont prometteurs et devraient donner lieu, à moyen terme, à une politique d'éducation mieux adaptée aux besoins des populations défavorisées.

97. Il est probable qu'une telle politique, à cause des nombreux facteurs individuels, familiaux et sociaux dont elle devra tenir compte, permettra de proposer des "formes alternatives d'éducation" en faveur des milieux défavorisés ainsi que la mise en

place de services éducatifs caractérisés par leur ouverture communautaire et leurs liens étroits avec les ressources déjà existantes dans le milieu.

498. Il n'est pas impossible que les changements provoqués par une telle politique servent également, à moyen terme, de modèles pour l'ensemble des écoles situées dans d'autres milieux.

2. Le soutien à apporter aux personnels scolaires dans l'exercice quotidien de leurs fonctions

499. L'adaptation continue de l'éducation aux changements sociaux et aux besoins des divers groupes d'étudiants exige, chez les personnels scolaires, des capacités nouvelles de gérer l'innovation là-même où, de plus en plus, elle prend naissance et se diffuse, c'est-à-dire au niveau des "instances" administratives locales et des écoles. Ces personnels (administrateurs, principaux d'écoles et enseignants) expriment déjà le besoin de formes de soutien qui soient près d'eux et auxquelles ils puissent faire appel dès qu'ils en ressentent le besoin. Le soutien à leur apporter doit prendre plusieurs formes: conseillers et animateurs locaux, sessions de formation, instrumentation technique, etc.

500. Les nombreux soutiens déjà offerts devront donc, sans aucun doute, être mieux adaptés aux besoins changeants des personnels scolaires et, surtout, davantage coordonnés au niveau même des commissions scolaires et des écoles. Il importe, en effet, de viser à une utilisation maximale des services d'aide au développement et des ressources disponibles pour le perfectionnement des administrateurs et des enseignants afin d'améliorer constamment la qualité de l'éducation.

3. Le développement de l'éducation récurrente

501. Le souci de plus en plus prononcé d'instaurer au Québec un régime d'éducation permanente modifiera probablement encore les objectifs de l'école élémentaire et secondaire en introduisant des finalités nouvelles pour l'ensemble du système scolaire. D'autres changements seront également nécessaires, mais sans doute plus difficiles à réaliser: il s'agit de ceux qu'il faudra introduire pour que les étudiants du niveau postsecondaire et les adultes puissent bénéficier d'un régime de formation fondé sur le principe de l'éducation récurrente.

502. L'instauration d'un tel système se butera à de nombreuses contraintes liées au type actuel d'organisation du travail dans la société. Le système scolaire doit, dans cette perspective, assurer un rôle de "leadership" et développer des relations avec les ministères gouvernementaux concernés, de même qu'avec les employeurs et les syndicats.

## CHAPITRE IV

## LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION SOUS L'ANGLE DE LA PARTICIPATION AUX ORIENTATIONS DU SYSTEME

503. Le rapport Parent consacre de nombreux articles à la démocratisation du système d'éducation. A l'intérieur de ces articles émerge constamment la question de la participation. Dans la première partie du rapport, pour introduire la question du Conseil supérieur de l'Education, il est mentionné qu'à côté d'un ministère de l'Education qui aura à gérer l'éducation il faudra un Conseil qui permettra à d'autres représentants de la population de faire entendre leur voix. Des pages entières du rapport sont consacrées à la représentation des parents, des églises, des éducateurs et des groupes intermédiaires.

504. Dans une autre partie (volume II), au moment où il aborde la question des instituts que l'on a nommés par la suite C.E.G.E.P. le rapport fait une large place à la participation des étudiants.

505. "C'est pourquoi, nous recommandons que la direction de l'institut collabore avec les représentants étudiants pour tout ce qui regarde la bonne marche des campus. Non seulement, peuvent-ils donner leur avis sur différents aspects de l'administration et de l'enseignement, il convient qu'ils soient appelés à le faire par des délégués officiels. Il importe en effet que les étudiants puissent compter sur des modes d'expression intégrés aux structures officielles. De plus, on ne pourra bien faire fonctionner les maisons d'étudiants sans que des conseils d'étudiants n'assument eux-mêmes une part de la discipline: il serait normal que les étudiants y fassent leurs propres règlements et sanctionnent eux-mêmes les manquements".[31]

506. Parlant de la vie universitaire, le rapport est encore plus explicite au sujet de la participation des professeurs et des étudiants. La représentation des professeurs et des étudiants aux conseils d'administration des universités est largement souhaitée par les commissaires.

507. A la fin du tome 3, tout un chapitre est consacré aux associations d'étudiants et au syndicalisme étudiant. Ces regroupements sont fortement encouragés. Une recommandation traduit cette préoccupation:

508. "Nous recommandons que les associations étudiantes représentatives ou les syndicats étudiants dont les dirigeants sont démocratiquement élus soient invités à déléguer des représentants aux comités conjoints dans les universités et les instituts et aux échelons régional et provincial".[32]

509. La Commission Parent fut une première mise en oeuvre généralisée d'une stratégie de consultation. La Commission fit appel à toute la population québécoise, particulièrement à ceux qui oeuvraient dans le monde de l'éducation, invitant les uns et les autres à présenter leurs vues et suggestions sous forme de mémoires qui seraient ultérieurement discutés dans les audiences publiques; plus de 300 mémoires furent ainsi adressés à la Commission, qui en fit une étude exhaustive. Des audiences furent tenues dans huit grandes villes du Québec. Les commissaires rencontrèrent en outre environ 125 personnes, spécialistes de l'enseignement ou de disciplines connexes. Cette Commission a eu une incidence décisive sur l'orientation du système d'éducation québécois.

510. Ce chapitre tentera donc de couvrir à partir de maintenant les politiques d'éducation qui, au cours de la dernière décennie, ont procédé d'une intention d'accroître la participation du plus grand nombre aux orientations du système d'éducation et de rendre par là ce système plus démocratique.

## B. Les mécanismes de participation pour la mise en marche de la réforme en éducation

511. Les intentions du ministère de l'Education concernant la participation sont apparues très claires dès la création du ministère de l'Education. Ainsi, dans son premier rapport annuel, le ministre écrivait:

512. "L'Education pourra participer au développement général de notre milieu à condition que notre système d'enseignement retrouve lui-même son unité interne, qu'il intègre dans une action concertée la multitude des groupes, des organismes et des personnes qui en constituent les rouages essentiels.

513. Le ministère de l'Education n'a donc pas pour fonction de tout faire, de tout enseigner, de tout organiser. Sa raison d'être et son rôle premier, c'est de coordonner et d'orienter une action qui doit s'enraciner profondément dans chacun des milieux, dans chacune des régions du Québec. Dans sa perspective d'une exploitation maximum de nos ressources, mais surtout dans une perspective de démocratisation réelle, le ministère appuie toute sa politique sur la participation organique des collectivités locales et régionales, des administrateurs scolaires et des enseignants, au développement cohérent de l'éducation au Québec". [33]

514. C'est selon ces intentions que la réforme en éducation a débuté au Québec. Pour rendre possible cette réforme, des mécanismes furent créés pour permettre la participation

des représentants des institutions, des agents d'éducation, des groupes socio-économiques et des clientèles, soit à l'édification d'un réseau complet d'établissements scolaires s'étendant de la maternelle à l'université, et comprenant l'éducation des adultes, soit pour la modification de la pédagogie et des programmes.

1. Mécanismes provisoires pour l'édification d'un réseau d'établissements scolaires

515. Au niveau élémentaire et secondaire, il y eut d'abord le Comité du plan de développement scolaire; formé au lendemain de la création du ministère, il avait pour mandat de conseiller le ministère sur les moyens d'assurer le développement cohérent de l'enseignement dispensé dans les commissions scolaires régionales avec la participation de toutes les institutions et de tous les groupes des régions. D'autres comités ont travaillé soit sur le regroupement des commissions scolaires, soit sur les cas exceptionnels relatifs à la régionalisation scolaire, ou soit enfin sur le régime d'association des institutions privées avec les établissements publics.

516. Au niveau collégial, le Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel avait la responsabilité de recommander au ministre un projet d'organisation de l'enseignement préuniversitaire et professionnel. A ce comité s'ajoute la Mission des collèges, laquelle était un organisme de liaison entre le ministère et les groupes ou institutions intéressés à l'organisation de l'enseignement collégial polyvalent.

517. Sur le plan de l'enseignement supérieur, un groupe retient particulièrement l'attention; il s'agit du "Groupe recherche et développement". Ce groupe a fait rapport sur l'organisation de l'enseignement et de la recherche dans les universités du Québec et sur la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur.

518. Enfin, au niveau des adultes, le Comité de planification de l'éducation permanente a été créé par le ministère en novembre 1966. Les principales responsabilités de ce comité furent d'élaborer les grandes politiques du ministère en matière d'éducation des adultes en lui faisant connaître les besoins de formation de ces derniers, de déterminer des priorités et de voir à la meilleure utilisation possible des fonds disponibles. Un autre comité a abordé l'étude de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle des adultes. Les objectifs de ce comité étaient de délimiter les responsabilités respectives des agents impliqués dans le processus de formation des adultes et de définir les

moyens d'assurer la meilleure sélection et la meilleure orientation des individus. Le Comité de travail sur la formation professionnelle des adultes avait pour but d'aménager le cours de formation professionnelle pour permettre aux travailleurs, soit d'acquérir une formation professionnelle de base complète, soit de se perfectionner dans leur métier. Dans la vision d'un système d'éducation fait "pour des hommes qui n'auront jamais fini d'apprendre", l'Opération Départ lançait l'idée d'un inventaire des ressources et des besoins en éducation des adultes pour l'ensemble du territoire québécois. Dans le cadre de cette opération, chaque région devait faire sa propre enquête et lui donner suite dans son propre plan.

2. Mécanismes provisoires pour la réforme de la pédagogie et des programmes

519. La Mission régionale pour animer et assister les ateliers pédagogiques fut créée en décembre 1966. Ces ateliers, issus d'un règlement (No 1) du ministère de l'Education visant à une profonde transformation de l'école sur le plan pédagogique, étaient composés de parents et de membres du personnel enseignant engagés dans l'élaboration d'un projet d'application du règlement en question.

520. Le Comité du plan de la formation des maîtres a eu la délicate tâche de définir les moyens les plus adéquats pour assurer la formation professionnelle et le perfectionnement constant des maîtres. Quant au Comité de la formation des maîtres, il doit faire au ministre des recommandations concernant la reconnaissance des établissements et la détention des permis d'enseigner. La Mission de coordination des établissements de formation des maîtres avait pour tâche de coordonner les activités de ces établissements dans le contexte de la réforme de l'éducation. Quant au Comité directeur général pour l'examen de qualification à l'enseignement, il avait pour mission d'établir la structure générale de cet examen de qualification à l'enseignement.

521. Une autre Mission avait pour fonction de s'occuper des projets expérimentaux. A la fin de l'année 1965, au moment où le projet S.E.M.E.A. fut élaboré, le ministère de l'Education avait dix-huit mois d'existence. Le Règlement Numéro 1 du ministère de l'Education vient à peine d'être promulgué; il y est question d'individualisation de l'enseignement et il est proposé d'abandonner le classement par degré pour le remplacer par le regroupement par âge chronologique. S.E.M.E.A. (Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active) allait dans une certaine mesure donner le feu vert au renouveau pédagogique à l'élémentaire et toucher plus ou moins directement quelques milliers de personnes (professeurs, principaux d'école et directeurs des études).

En 1968, le projet "Repères" avait pour objectif d'expérimenter un programme-cadre pour la formation professionnelle des maîtres à l'élémentaire et de susciter des expériences locales ou régionales dans les centres de formation des maîtres.

522. A tous ces comités allaient s'ajouter enfin le Comité du plan de développement de la recherche pédagogique et le Comité d'étude sur la radio-télévision scolaire.

523. Au niveau des adultes, l'Opération "Sesame" (Session d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Education) fut un projet de recherche en programmation et méthodologie de l'enseignement aux adultes. L'Opération "Tévec", quant à elle, constituait un projet-pilote d'utilisation de la télévision pour la formation des adultes.

3. Conclusion

524. Dans toute cette période de la mise en place de la réforme en éducation, la participation venait d'abord du désir du ministre d'aller à la population. La politique consistait à faire participer le milieu et travailler avec lui dans toutes sortes de comités. Ces comités pouvaient être considérés comme des lieux d'information et d'arbitrage, des canaux pour véhiculer le point de vue des groupes et aussi des lieux d'apprentissage à la participation.

525. De façon générale, le climat était à la mobilisation. On était à une époque où il fallait agir vite. Le Rapport Parent était devenu une sorte de "bible". C'est donc dans ce climat de mobilisation que s'est opérée une certaine participation. Le nouveau projet d'éducation défini par le Rapport Parent et la mobilisation qui l'a entouré ont permis à quantité de citoyens du Québec de s'intéresser à la réforme de l'éducation. Même s'il n'est pas toujours facile d'évaluer le degré de participation atteint, une information et une consultation ont eu lieu, de toute façon, et elles ont permis d'atteindre quantité de citoyens et d'agents de l'éducation. Ainsi, dans les comités régionaux de planification scolaire, les représentants du ministère ont mobilisé des centaines de personnes qui ont pu s'intéresser à ce nouveau projet des commissions scolaires régionales. Dans la Mission des collèges, chaque région a préparé un mémoire illustrant ses ressources et ses besoins. Dans l'Opération Départ, toutes les commissions scolaires ont fourni leur rapport et ont ainsi "conscientisé" quantité de personnes au problème de l'éducation des adultes. Il en est ainsi de S.E.M.E.A. et des ateliers pédagogiques qui ont permis de regrouper des enseignants et des parents autour de la question du renouveau pédagogique.

C. La participation par des mécanismes permanents mis en place pour assurer le guidage démocratique continu du système d'éducation

526. Durant la décennie 1964/1974, un ensemble de mécanismes de participation ont été créés afin d'enraciner les orientations, les objectifs, les stratégies et les politiques générales d'éducation dans la collectivité québécoise.

527. Au palier central du système d'éducation, c'est avec des intentions de démocratisation du rôle du ministre et du ministère de l'Education qu'une commission a été créée au sein de l'Assemblée nationale, et que deux conseils et une autre commission ont été institués pour conseiller le ministre et le ministère. Ces commissions et ces conseils sont des lieux d'expression de points de vue et de préférences pour les organismes, les groupes et les citoyens en général. Ils jouent un rôle de conseil auprès du ministre et du ministère. En retour, ils protègent le ministre et le ministère contre des visées politiques et technocratiques trop grandes.

528. Durant les premières années de cette décennie, le ministère de l'Education a créé des mécanismes provisoires de participation afin d'intéresser des organismes, des groupes et des citoyens en général à l'édification d'un réseau complet d'établissements scolaires de la maternelle à l'université. Par ailleurs, la participation a été institutionnalisée dans ce réseau, selon l'esprit du rapport Parent, par la mise en place de mécanismes permanents de participation où les organismes, les groupes et les citoyens intéressés au domaine de l'éducation ont droit de parole sur les orientations et les objectifs spécifiques de l'éducation, sur la gestion pédagogique et administrative.

1. Les mécanismes permanents de participation au palier central du système d'éducation

529. En créant le ministère de l'Education, la Loi 60 créait en même temps le Conseil supérieur de l'Education, organisme consultatif auprès du ministre en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, secondaire, collégial, supérieur, et l'éducation des adultes.

530. A la fin de l'année 1967, la Commission provisoire de l'éducation de l'Assemblée nationale était instituée, commission qui devint la Commission de l'éducation, des Affaires culturelles et des Communications le 12 mars 1972.

531. Le 18 décembre 1968, le Conseil des universités et la Commission consultative de l'enseignement privé devenaient des organismes consultatifs auprès du ministre de l'Education en ce qui concerne l'enseignement supérieur et l'enseignement privé.

532. Le ministre de l'Education est tenu, selon les articles 28, 4, 6 respectivement de la Loi du Conseil supérieur de l'Education, de la Loi du Conseil des universités et de la Loi de l'enseignement privé, de demander l'avis de ces organismes consultatifs sur certains sujets prévus par les mêmes lois.

a) La commission parlementaire de l'Education, des Affaires culturelles et des Communications

533. A l'occasion de la grève du personnel enseignant des niveaux élémentaire et secondaire à la fin de l'année 1966 et au début de l'année 1967, le premier ministre du Québec institua et convoqua une Commission provisoire de l'éducation afin de soumettre pour étude le projet de loi 25 assurant le droit de l'enfant à l'éducation et instituant un nouveau régime de convention collective dans le secteur scolaire. Ce projet de loi fut sanctionné le 17 février 1967. La Commission parlementaire provisoire de l'éducation a été convoquée à plusieurs reprises de 1967 à 1972, soit pour étudier les prévisions budgétaires du ministère de l'Education ou des projets de loi importants, soit à l'occasion des situations de crise.

534. Les membres de chaque commission permanente sont choisis par la Commission de l'Assemblée nationale en tenant compte de l'importance numérique des partis reconnus. Les commissions élues prennent en considération les matières qui sont de leur compétence. Elles étudient les crédits, les projets de loi et les règlements que celles-ci prévoient, et toute autre matière que l'Assemblée peut, en tout temps, leur soumettre. Lorsque l'étude d'une affaire soumise à une commission plénière est terminée, le président de la commission fait rapport au président de l'Assemblée nationale sans que soit consultée ni la commission ni l'Assemblée. Dans le cas d'un projet de loi, le rapport est constitué par le texte du projet, tel qu'il a été adopté par la commission. Le rapport est soumis à l'Assemblée nationale sans débat ni amendement. La troisième lecture du projet de loi est fixée à la séance subséquente. Lorsqu'une affaire autre qu'un projet de loi est soumise à une Commission élue, le rapport de celle-ci est déposé à l'Assemblée.

535. La Commission permanente de l'éducation, des affaires culturelles et des communications permet, à chaque année, depuis 1967, aux députés des partis de l'Opposition de demander au ministre de l'Education des explicitations sur l'affectation des crédits budgétaires du ministère, et au ministre de légitimer les dépenses publiques annuelles dans le domaine de l'éducation.

536. La Commission de l'éducation, des affaires culturelles et des communications, a été convoquée à l'occasion de situations de crise, comme la grève des enseignants en 1966/1967, la crise concernant les écoles françaises de Saint-Léonard en 1968, la contestation étudiante en 1968. La Commission a permis alors aux députés des partis de l'Opposition, à des organismes, à des groupes et aux citoyens en général d'exprimer leurs points de vue, d'objectiver la situation et d'en arriver à des compromis et à des solutions provisoires, et quelquefois durables.

537. La Commission a permis au ministre d'entrer en contact avec les organismes, les groupes et les citoyens en général, de faire une économie de temps puisqu'il n'a pas à rencontrer chacun individuellement, d'avoir plus de temps à consacrer à ses autres tâches. Le ministre de l'Education accorde habituellement une grande importance à la Commission.

538. Lors des premières années d'existence de la Commission il y a eu peu de participation de la part des organismes, des groupes et des citoyens. De plus en plus cependant, les organismes, les groupes, les citoyens en général, les journalistes ont eu un intérêt grandissant pour la Commission. Lors du débat sur le projet de loi concernant la restructuration scolaire de l'Ile de Montréal, 200 mémoires ont été présentés. Avant de présenter leur mémoire, les organismes et les groupes ont tenu des journées d'études et d'information avec leurs membres. Enfin, les journalistes ont informé le public sur le contenu des débats de la Commission.

539. Selon certains témoignages, la diversification des points de vue et des préférences en ce qui concerne le domaine de l'éducation fait souhaiter que la Commission, plutôt que l'Assemblée nationale, devienne le lieu des débats publics par rapport à des projets de loi dont les enjeux sont importants pour la collectivité québécoise. D'autres désirent que la Commission de l'éducation, des affaires culturelles et des communications devienne parfois itinérante, afin d'enraciner davantage ce mécanisme de participation dans la réalité québécoise au niveau des régions pour permettre à plus d'organismes, de groupes et de citoyens d'exprimer leurs points de vue et leurs préférences lorsque des projets de loi ou des situations le justifient.

b) Le Conseil supérieur de l'Education

540. La loi du Conseil supérieur de l'Education est entrée en vigueur par proclamation le 13 mai 1964. Le Conseil est composé de 24 membres. Au moins 16 membres doivent être de foi catholique, au moins 4 doivent être de foi protestante

et au moins 1 doit être ni de foi catholique ni de foi protestante. 22 membres du Conseil sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation des autorités religieuses et des associations ou organisations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires.

541. Les devoirs du Conseil sont de: donner son avis au ministre de l'Education sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre; donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui réfère; transmettre au ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

542. Les pouvoirs du Conseil sont de: solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation; soumettre au ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation; faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins. Le Conseil peut tenir ses séances à tout endroit de la Province. Il doit se réunir au moins une fois par mois.

543. Par ailleurs, le Conseil a à examiner les règlements que le ministre est tenu de lui soumettre quand les matières suivantes sont en cause: la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplômes décernés par elles; les programmes d'études, les examens, les diplômes, les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique, pour tous les enseignements, sauf les enseignements qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements privés qui ne conduisent pas un diplôme décerné sous l'autorité du ministre (tout cela, sous réserve des attributions propres aux comités catholique et protestant du Conseil supérieur); la coordination de l'enseignement à tous les degrés; les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements éducatifs administrés ou subventionnés par la province.

544. Le Conseil supérieur de l'Education a donné de nombreux avis à la demande du ministre sur les règlements et sur le développement de l'enseignement élémentaire, secondaire et collégial, et sur l'éducation des adultes. De sa propre initiative, il soumet des avis au ministre. En 1970/1971, sur les 19 avis transmis au ministre de l'Education, la plupart n'avaient pas été sollicités par le ministre. En 1973/1974, sur les 7 avis transmis par le Conseil, 2 n'avaient pas été sollicités.

545. Depuis l'année 1964/1965 le Conseil transmet au ministre un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation. Trois rapports annuels ont

attiré l'attention du public par la pertinence et la qualité des sujets traités, soit: la participation au plan scolaire (1964/1965); la formation des maîtres (1965/1966; 1966/1967) et l'activité éducative (1969/1970).

546. Le Conseil, à la demande du ministre, a entrepris, à l'automne de l'année 1973, une étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial au Québec. Le comité mis sur pied par le Conseil est censé remettre son rapport au début de l'année 1975 et le rendre public.

547. Certains témoignages considèrent que le Conseil a joué à sa mesure un rôle visible et critique durant les premières années de son existence; ils mentionnent à titre d'exemple son étude sur les écoles polyvalentes, les réserves qu'il a exprimées au sujet des nouvelles institutions de niveau collégial, l'urgence de la réforme de la formation des maîtres, et les avertissements à propos des imperfections dans le processus de consultation du ministère. D'autres constatent que depuis un certain nombre d'années le Conseil est devenu peu visible et peu critique. Maintenant que le système d'éducation est bien implanté et que le ministère est bien organisé, on estime que les avis et les études du Conseil devraient faire l'objet d'une plus grande publicité. Avec la nomination d'un président à temps plein depuis 1974, plusieurs escomptent que le Conseil aura à sa disposition plus de ressources humaines de qualité et plus de ressources financières pour actualiser tous les pouvoirs qui lui sont conférés par la loi.

548. Il apparaît, d'après d'autres témoignages, que le fonctionnement du Conseil est lourd. On mentionne qu'il doit être restructuré, que ses avis doivent s'inspirer du milieu intéressé, qu'il doit être un organisme aviseur à la portée du ministère, comme en Suède, où le Conseil du plan est consultatif et en liaison constante avec le ministère qui ne prend aucune décision importante sans consulter le Conseil du plan. Enfin il semble que le Conseil devrait davantage établir ses priorités à partir de sondages auprès de la population. Ces priorités devraient être également établies en collaboration et en complémentarité avec l'organisme central de planification.

549. Concernant la sollicitation d'opinions, la réception et l'audition de requêtes et de suggestions du public en matière d'éducation, le Conseil a consulté des groupes sur plusieurs sujets. Quelques témoignages soulignent la pertinence des tournées régionales du Conseil qui lui ont permis de prendre connaissance de l'état concret de l'éducation, surtout durant les années qui ont suivi sa création. Tenant

compte de l'évolution culturelle du Québec, c'est-à-dire de la diversité des besoins, des aspirations et des préférences, on semble déplorer un certain manque d'enracinement du Conseil. D'après d'autres témoignages, une recommandation de la Commission d'enquête sur l'enseignement, relative à la régionalisation du Conseil par la création d'un Conseil supérieur régional pour chacune des régions administratives du Québec, serait encore plus appropriée en 1975 qu'elle ne l'était en 1964.

550. De plus, on voudrait voir intensifier les études et les recherches faites par le Conseil. Ce pourrait être son rôle de faire une mise au point (tous les 3 ans environ) de l'éducation au Québec, de la maternelle au niveau collégial, et à l'éducation des adultes; de proposer des objectifs à court et à long terme aux différents niveaux d'enseignement, objectifs basés sur les aspirations, les besoins et les préférences des clientèles et des communautés locales et régionales.

c) Le Conseil des universités

551. La Loi du Conseil des universités a été sanctionnée le 18 décembre 1968. Ce Conseil a pour fonction principale de donner des avis au ministre sur les besoins de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire, et de lui faire des recommandations sur les mesures à prendre pour combler ces besoins. Le Conseil est composé du président, de neuf personnes du milieu universitaire, nommées après consultation des dirigeants, des professeurs et des étudiants des universités, de quatre personnes nommées après consultation des associations les plus représentatives du monde des affaires et du travail, du président de la Commission pour la recherche universitaire, de deux fonctionnaires du gouvernement. Tous les membres du Conseil sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du ministre de l'Éducation.

552. Les pouvoirs du Conseil sont les suivants:

- étudier les besoins de l'enseignement supérieur en tenant compte des besoins culturels, scientifiques, sociaux et économiques du Québec, ainsi que des ressources humaines et matérielles et des effectifs étudiants;

- proposer des objectifs qui doivent être poursuivis, à court et à long terme, pour que soit assuré le développement de l'enseignement supérieur, et reviser périodiquement ces objectifs;

- donner au ministre de l'Éducation des avis sur le développement des institutions universitaires et sur la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur;

- suggérer au ministre les normes qui pourraient être adoptées relativement à la standardisation des méthodes comptables des établissements d'enseignement supérieur;

- étudier les budgets annuels de fonctionnement et d'investissements des établissements d'enseignement supérieur;

- recommander le montant des crédits annuels à dégager pour fins de subventions aux établissements d'enseignement supérieur ainsi que leur répartition;

- recommander des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et entre l'enseignement supérieur et les autres niveaux d'enseignement;

- maintenir des liens étroits avec les organismes responsables de la recherche et faire des recommandations au ministre relativement au développement de la recherche universitaire;

- collaborer à la préparation des lois et des règlements relatifs à l'enseignement supérieur et à la recherche universitaire;

- faire des études et recherches jugées utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins, avec l'autorisation du ministre.

553. Une Commission de la recherche universitaire est instituée à titre d'organisme de consultation et a comme fonction de donner des avis au Conseil sur toute question relative à la recherche universitaire au Québec. Enfin le Conseil peut, avec l'autorisation du ministre, constituer des commissions, y compris des commissions techniques consultatives et des commissions chargées de mandats spéciaux, et déterminer la composition de ces commissions ainsi que la durée du mandat de leurs membres.

554. Le Conseil des universités doit se réunir au moins six fois par année. De plus, le Conseil doit, au plus tard, le 30 juin de chaque année, faire au ministre de l'Éducation un rapport de ses activités. Ce rapport est déposé devant l'Assemblée nationale si elle est en session ou, si elle ne l'est pas, dans les 30 jours de l'ouverture de la session suivante.

555. Avant la création du Conseil des universités, il y avait déjà longtemps que les universités demandaient et exigeaient des garanties qu'elles n'obtenaient pas avec le Conseil supérieur de l'Education: elles demandaient donc la création d'un organisme qui serait obligatoirement consulté par le ministre, en particulier sur les crédits budgétaires annuels à verser aux universités, et qui aurait à faire et à rendre public un rapport annuel sur le développement des universités.

556. Le ministre de l'Education demande l'avis du Conseil des universités sur toute question touchant le développement de l'enseignement supérieur. Les avis que donne le Conseil au ministre semblent représentatifs en ce qui concerne les universités puisqu'il y a neuf représentants des administrateurs, des professeurs et des étudiants. Il en est de même pour les représentants du milieu socio-économique (monde des affaires, syndicats, etc.), qui ont quatre représentants. Cependant, certains témoignages déplorent l'absence de représentants des milieux populaires.

557. Le Conseil des universités a soumis des avis de portée limitée, de sa propre initiative, et il a donné des avis à la demande du ministre sur des questions spécifiques. Il a fait des recommandations au ministre sur le montant des crédits annuels pour fins de subventions aux universités après étude des budgets annuels de fonctionnement et d'investissement.

558. De sa propre initiative, le Conseil a publié des travaux sur un modèle d'enseignement supérieur applicable au Québec dans un contexte nord-américain. Il en a défini les axes de développement pour chacune des composantes du système dans une perspective de complémentarité. Il a proposé les objectifs de l'enseignement supérieur et les grandes orientations des établissements universitaires. Présentement, il est à mettre à jour ces études et il les prolonge sous l'aspect des programmes de formation universitaire et sous celui de la recherche universitaire. De plus, le Conseil a abordé des études sur des thèmes qui sont de nature à avoir des répercussions à long terme, par exemple sur les principes de l'éducation permanente au niveau de l'enseignement supérieur et sur la formation des maîtres dans les universités.

559. Le Conseil des universités suscite la participation des universités en leur demandant des commentaires sur des points importants de politiques qu'il étudie. De plus, il demande régulièrement aux universités de participer à des comités pour des questions abordées par le Conseil.

560. Le Conseil est très près des préoccupations concrètes du ministère de l'Éducation et des universités et il les analyse dans une perspective à long terme. Le ministre a toujours eu le souci de consulter le Conseil, ce qui permet d'expliciter davantage ses politiques et d'expliquer les décisions qu'il prend.

561. Il semble que, selon certains témoignages, le Conseil ait fait un effort remarquable pour mieux coordonner l'activité des universités et les faire sortir de leur isolement. Cette coordination était très souhaitable à cause de la limitation des ressources humaines et matérielles du Québec, d'où la nécessité d'une plus grande intégration et d'une mise en commun des ressources.

a) La Commission consultative de l'enseignement privé

562. La Commission consultative de l'enseignement privé a été instituée en vertu de la loi de l'enseignement privé sanctionnée le 18 décembre 1968. Cette commission est composée de 9 membres qui sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du ministre; au moins 6 de ces membres sont nommés après consultation des groupes les plus représentatifs des dirigeants, des enseignants et des parents d'élèves de l'enseignement privé. La fonction de la Commission consultative de l'enseignement privé est de donner des avis au ministre sur le statut des établissements d'enseignement privé.

563. La Commission doit, au plus tard, le 1er décembre de chaque année, faire au ministre un rapport sur ses activités pour l'année scolaire précédente. Ce rapport doit, en particulier, contenir: la liste des demandes de permis ou de renouvellement et, dans chaque cas, l'avis de la Commission, de même que les motifs qui le justifient; la liste des demandes en reconnaissance pour fins de subventions et, dans chaque cas, l'avis de la Commission, de même que les motifs qui le justifient. Ce rapport doit aussi contenir tous les renseignements que le ministre peut prescrire. Il est déposé à l'Assemblée nationale si elle est en session ou, si elle ne l'est pas, dans les 30 jours de l'ouverture de la session suivante.

564. La Commission consultative de l'enseignement privé a joué un rôle complémentaire au Bureau de la reconnaissance d'études et d'institutions à qui a été confiée l'administration de la loi de l'enseignement privé adoptée en décembre 1968. En somme la Commission consultative de l'enseignement privé a, depuis sa création, donné des avis au ministre et remis un rapport annuel contenant la liste des demandes de permis ou de renouvellement et la liste des demandes de subventions à des établissements privés, de même que la liste des requêtes en déclaration d'intérêt public de la part des établissements privés.

565. Le 17 février 1970, l'administration de la Loi de l'enseignement privé a été confiée au Service général de l'enseignement privé. Les objectifs de ce service sont, selon la Loi de l'enseignement privé, l'émission des statuts, le paiement des subventions, la protection des élèves, la supervision de l'enseignement privé à l'aide d'information sur les changements en éducation, d'instruments d'auto-évaluation, et de support dans l'application des politiques élaborées et mises en vigueur dans le secteur public. Il y a une étroite collaboration entre la Commission et ce Service général de l'enseignement privé.

2. Conclusion

566. Le Règlement permanent de l'Assemblée nationale, adopté le 24 mars 1972, les lois du Conseil supérieur de l'Education, du Conseil des universités et de l'enseignement privé ont permis une actualisation d'une certaine démocratisation juridique des orientations, des objectifs, des politiques et des stratégies générales d'éducation. Les années d'existence de ces organismes consultatifs les ont en quelque sorte mis à l'épreuve et en même temps ont permis d'instaurer un certain apprentissage et une certaine tradition de consultation et de participation.

567. Durant la dernière décennie, l'évolution culturelle du Québec a été marquante; des situations nouvelles, résultant de besoins et d'aspirations également nouveaux, sont apparues. De plus, les citoyens, en général, réclamaient leur droit d'exprimer leurs points de vue et leurs préférences. Ils désiraient prendre les engagements et les responsabilités correspondant à leurs droits et devoirs. Selon certains témoignages, il y aurait lieu d'utiliser davantage certains organismes consultatifs et d'opérer un certain réaménagement de ces organismes afin de les enraciner davantage dans la réalité culturelle diversifiée du Québec, du moins en ce qui concerne le Conseil supérieur de l'Education, afin de favoriser l'expression de plus d'organismes, de groupes et de citoyens par rapport aux débats et aux choix collectifs en éducation.

568. Certaines personnes sont d'avis qu'une participation responsable suppose que les organismes, les groupes et les citoyens soient informés de leurs droits et de leurs devoirs, que les règles du jeu soient définies et que des mécanismes de communication soient mis en place, de façon à favoriser des échanges continus d'information sur les

besoins, les aspirations, les points de vue et les préférences comme sur les ressources collectives, les choix d'orientations, d'objectifs, de politiques et de stratégies générales d'éducation, pour en arriver à actualiser progressivement une certaine concertation sur un projet éducatif à remettre constamment à jour au fur et à mesure de l'évolution culturelle et économique du Québec.

3. Les mécanismes permanents de participation au palier local du système d'éducation

569. Au palier local du système d'éducation, la participation a été institutionnalisée, à chacun des niveaux d'enseignement, dans des mécanismes permanents de participation où des étudiants, des parents, des professeurs, des administrateurs, d'autres agents d'éducation dans certains cas, des représentants d'institutions d'éducation, des représentants de groupes socio-économiques peuvent influencer les décisions au sein des organismes consultatifs ou participer au pouvoir décisionnel par l'intermédiaire d'organismes de décision et de consultation.

570. Aux niveaux élémentaire et secondaire, ces mécanismes de participation sont le Conseil des commissaires, comme organisme décisionnel, et les comités d'école et de parents, comme organismes consultatifs.

571. Au niveau collégial, le Conseil d'administration et la Commission pédagogique sont les deux mécanismes de participation aux décisions: le premier est un organisme décisionnel, le second est un organisme consultatif.

572. Le projet de loi de l'Université du Québec, sanctionné le 18 décembre 1968, prévoit l'Assemblée des gouverneurs, le Conseil des études et la Commission de la planification comme mécanismes de participation aux décisions au palier central de l'Université du Québec. Le Conseil d'administration, la Commission des études et le Conseil de modules sont les principaux mécanismes de participation mis en place au niveau des constituantes. La dernière charte de l'Université Laval, sanctionnée le 8 décembre 1970, prévoit le Conseil universitaire, la Commission des études et le Conseil de faculté comme principaux mécanismes de participation.

573. Enfin, la Commission administrative et le comité exécutif sont les mécanismes de participation institués par le programme Multi-Média d'éducation des adultes approuvé par le Conseil exécutif le 2 décembre 1970. Les comités régionaux et les comités locaux font maintenant partie intégrante de la structure de participation du programme Multi-Média.

a) Aux niveaux de l'enseignement élémentaire et secondaire

574. L'un des objectifs généraux de la Loi concernant le regroupement des commissions scolaires (Loi 27, 1971) était d'augmenter la participation de la population et notamment celle des parents à l'orientation de la vie scolaire. Les mécanismes choisis pour assurer une meilleure gestion des commissions scolaires avec la participation des citoyens et des parents furent le Conseil des commissaires (secondé par un Comité exécutif pour l'administration courante) comme organe décisionnel, un comité consultatif d'école composé de parents pour chaque école et un comité consultatif de parents pour chaque commission scolaire nouvelle et pour chaque commission régionale.

Le Conseil des commissaires

575. L'élection des commissaires a lieu au suffrage universel. Tout citoyen canadien âgé de 21 ans, domicilié dans la municipalité scolaire et inscrit au rôle d'évaluation depuis six mois et ne souffrant d'aucune incapacité légale, peut être élu au poste de commissaire. Tout citoyen canadien âgé d'au moins 18 ans, domicilié dans la municipalité scolaire ou inscrit au rôle d'évaluation, et ne souffrant d'aucune invalidité légale, peut voter pour l'élection du commissaire du quartier où il réside.

576. Pour les fins de l'élection le territoire de chaque commission scolaire est divisé en quartiers. Chaque quartier est représenté par un commissaire et un candidat ne peut se présenter que dans un seul quartier. Le nombre de quartiers est déterminé selon le nombre des enfants inscrits dans les écoles de la commission scolaire le 30 septembre précédent; le nombre de quartiers est de 9 pour les commissions de 3,000 enfants et moins, de 11 pour les commissions de 3,001 à 5,500 enfants, de 13 pour les commissions de 5,501 à 8,000 enfants et de 15 pour les commissions de 8,001 enfants et plus.

577. Selon une étude sur le comportement électoral, avant l'entrée en vigueur de la Loi 27 en 1972, la moyenne de participation aux élections scolaires variait entre 10% et 20%.[36] En 1971, 87% des commissaires furent élus sans opposition. En 1972, 33% des électeurs prirent part au scrutin, et 62% des commissaires furent élus par acclamation. Tous les postes de commissaires étaient en jeu cette année-là, sauf sur l'Ile de Montréal. Le tiers des postes de commissaires étaient renouvelables en 1973, 87% des candidats furent élus par acclamation et la participation atteignit à peine 25%. En 1974, la participation populaire a atteint 30%, et 74% des commissaires furent élus sans opposition.

Ces statistiques indiquent que la participation de la population au scrutin scolaire s'est améliorée et le nombre d'élections par acclamation a diminué. L'auteur de l'étude se demande si la formule d'élections générales à tous les trois ans ne serait pas préférable à celle des élections tous les ans pour le tiers des postes. L'intérêt du grand public pourrait ainsi être davantage éveillé. Il semble, du moins, que les élections de 1972 le laisseraient supposer.

578. De plus, d'autres témoignages, cités dans la même étude, déplorent le trop peu d'informations par rapport aux nouvelles orientations des commissions scolaires et les devoirs des citoyens lors de l'élection des commissaires, l'absence presque totale d'organisation électorale au plan de la présentation des candidats, et enfin l'absence de débats sur les problèmes régionaux et locaux et de propositions d'orientations pour l'école et les services éducatifs de la part des commissaires.

579. Selon un sondage de la Fédération des commissions scolaires, sondage cité dans l'étude ci-haut mentionnée, les principales motivations qui amèneraient les citoyens à voter lors de l'élection scolaire sont la connaissance d'un candidat, l'amélioration des politiques scolaires dans le cas des parents dont les enfants ont des difficultés scolaires ou des insatisfactions par rapport à l'école, l'impôt foncier, et enfin l'engagement social. Ceux qui s'abstiennent de participer aux élections scolaires mentionnent que les candidats se valent l'un et l'autre, que les technocrates du ministère enlèvent toute autonomie aux commissaires, et finalement des citoyens s'abstiennent de voter par apathie ou ignorance.

580. Selon les résultats d'une étude récente sur la décentralisation à partir d'entrevues auprès de commissaires, de directeurs généraux des commissions scolaires et de principaux d'école, il apparaît que, pour une grande majorité de commissaires, la réalité scolaire leur échappe. Un grand nombre d'interlocuteurs se demandent s'il est possible de maintenir longtemps un double palier politique en éducation, et remettent en cause globalement l'utilité du Conseil des commissaires. Plusieurs interlocuteurs proposent par ailleurs de remplacer les commissaires par des comités d'école aux pouvoirs plus étendus qu'actuellement. D'autres mentionnent que l'existence des commissaires contribue à pondérer les éléments technocratiques de l'administration scolaire et que le Conseil est un rempart contre des visées excessives de centralisation du ministère. L'utilité certaine des commissaires rendrait plus impérative encore l'urgence de revaloriser leur rôle en adoptant une politique de formation, par exemple, ou encore en situant mieux leurs responsabilités dans l'ensemble du processus de gestion.

581. D'après les données de la même étude, les interlocuteurs les plus persuadés de l'utilité des commissaires mettent plus ou moins globalement en doute la capacité de ces derniers a assumer des responsabilités d'orientation des activités locales ou régionales du système scolaire. Les commissaires cherchent trop à se tenir au courant des détails, des moyens d'action mis de l'avant par les fonctionnaires, au lieu de s'attaquer à la solution des problèmes d'ensemble. Le style de leadership ainsi développé oblige par ailleurs les commissaires à jouer le rôle d'un groupe de pression auprès du ministère, au lieu de se comporter comme des collaborateurs.

Le Comité d'école et le Comité de parents

582. Avant le 15 octobre de chaque année scolaire, le directeur de l'école convoque en assemblée générale les parents qui ont des enfants inscrits à l'école. Ces parents déterminent, à l'intérieur des normes fixées, le nombre de leurs représentants au comité d'école, puis procèdent à la mise en candidature et à l'élection de ces représentants.

583. Le comité d'école joue le rôle de conseiller auprès de la direction de l'école. Il est l'animateur et le porte-parole des parents. Il se compose de parents, du directeur et d'un représentant des professeurs (ces deux derniers n'ont pas droit de vote et de présidence). Le comité d'école se réunit en général une fois par mois durant l'année scolaire et convoque l'assemblée générale des parents au moins une fois par année. Les fonctions du comité d'école sont de stimuler la participation des parents et du milieu en vue de l'amélioration des services scolaires, étudier les mesures pour favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école, faire à la direction des recommandations pour assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école.

584. Le comité d'école choisit ses propres objets d'étude et fait un choix parmi les sujets portés à son attention par l'assemblée générale des parents et par la direction d'école. Il détermine son programme d'action en conséquence. De plus, il entretient des relations avec les organismes qui travaillent en milieu scolaire: conseil d'élèves, conseils d'école, etc., et peut, pour l'aider dans son travail, créer des sous-comités de recherche ou d'animation et s'adjoindre des conseillers. En outre il transmet ses recommandations, soit à la direction, soit au comité de parents. Enfin il présente un rapport sur ses activités au comité de parents et à l'assemblée générale.

585. Le comité de parents est un organisme consultatif auprès de la commission scolaire. Il est composé du président de chacun des comités d'école. Les fonctions du comité de parents sont d'assurer le bon fonctionnement des

comités d'école, de transmettre les besoins identifiés par les les comités d'école et canaliser les recommandations de portée générale, de promouvoir la participation des parents à toutes les activités de la commission scolaire et désigner les membres requis pour les divers comités formés par la commission scolaire, et de recommander toute mesure susceptible d'améliorer l'administration et la gestion de l'école.

586. En ce qui concerne les comités d'école et les comités de parents, il y a eu pour l'ensemble du Québec un certain accroissement dans le nombre de parents membres de comités d'école; en moyenne, le nombre de personnes par comité est passé de 10 à 12, soit environ 3,000 de plus en 1973/1974 qu'en 1972/1973. À la Commission des écoles catholiques de Québec, des statistiques publiées dans le Bulletin d'information du comité de parents, en février 1974, montrent que, dans l'ensemble, le pourcentage de présence des parents aux assemblées de formation des comités d'école a subi une légère baisse de 1.4% en 1974 par rapport à 1973. Ces chiffres montrent aussi que l'intérêt des parents était en 1974 beaucoup plus marqué pour les comités des écoles élémentaires (52.9% de présences) que pour ceux des écoles secondaires (17.9% de présences). Les 59 présidents des comités d'école qui forment le comité de parents se réunissent six fois par année et ils sont présents à 70%.

587. La revue Education-Québec, du mois de février 1975, publie un dossier sur les parents. Les auteurs y ont fait un recensement des activités réalisées par des parents dans différentes écoles. Ils énumèrent les types d'activités suivantes: les activités de familiarisation mutuelle, les activités d'information réciproque et de formation, les activités de support, les activités de formation supplémentaire ou complémentaire des élèves et les activités officielles de participation consultative.

588. Les auteurs mentionnent que ce foisonnement d'initiatives des parents révèle qu'ils sont dans l'école et y font quelque chose. Il révèle également que l'expérimentation a régné en maître absolu dans les différents comités d'école et de parents, car la formule était nouvelle et les points de référence inexistants.

589. Par rapport à cette fonction d'information et d'animation les auteurs ont développé l'image de l'"escalier de participation", où les activités de familiarisation mutuelle entre les parents et l'école créent des conditions propices pour les activités d'information, les activités de support direct et les activités de formation supplémentaire et complémentaire pour les élèves. De la même façon les activités d'information et de formation des parents augmentent les chances de réussir mieux dans les activités

de consultation et d'animation, dans les activités de support indirect et dans les activités de formation pour les élèves. Enfin, les activités de support indirect et de formation des élèves permettent aux parents d'acquérir une compétence et faire des recommandations pertinentes au niveau spécifique des activités de consultation et d'animation.

590. Quant à la fonction "consultation", les auteurs soulignent que les administrateurs doivent désormais administrer en tenant compte des avis de ceux-là mêmes pour qui ils dirigent des services d'éducation. Si les parents sentent qu'on leur joue la comédie sous prétexte que leurs comités ne sont que consultatifs, il ne faudra pas s'étonner qu'ils refusent de faire semblant et cessent de participer à des activités de consultation.

591. Il existe certaines contraintes par rapport à la participation aux niveaux élémentaire et secondaire. Selon M. Guy Rocher, ex-membre de la Commission Parent, les professeurs ne participent pas de droit à l'administration des commissions scolaires. Il estime que la Commission Parent a été conservatrice sur ce point, et qu'il fallait s'attendre à un syndicalisme militantiste; il ajoute qu'on a fait des professeurs des employés face à un employeur. Il poursuit en ajoutant que c'est aussi le prix qu'on paie pour la centralisation de la négociation des conventions collectives de travail. D'autres témoignages indiquent qu'au niveau secondaire la structure est autoritaire: les étudiants n'ont pas l'impression de pouvoir influencer les décisions alors qu'ils seraient intéressés à discuter des contenus de formation, etc. Enfin d'autres témoignages indiquent que certains parents voudraient qu'on dépasse les limites actuelles de la simple consultation, et qu'ils soient associés plus directement à l'élaboration de politiques.

b) Au niveau collégial

592. Un collège est une corporation au sens du code civil et il peut en exercer tous les pouvoirs en outre des pouvoirs spéciaux que lui confère la loi des collèges d'enseignement général et professionnel. Les droits et les pouvoirs d'un collège sont exercés par un conseil d'administration formé des personnes qui font partie du collège. Le Conseil d'administration d'un C.E.G.E.P. comprend 15 membres: deux d'entre eux, le directeur général et le directeur des services pédagogiques, en font partie d'office. Les autres sont nommés, pour un mandat de trois ans généralement, par le lieutenant-gouverneur en conseil, à savoir: quatre enseignants

certains C.E.G.E.P. , il appert qu'à l'heure actuelle on expérimente les règles du jeu par étapes, de façon à préciser les décisions qui peuvent et doivent être prises à la base; par exemple, certaines décisions pourraient être prises par les étudiants au niveau d'un conseil de département, approuvées ou non par les professeurs au niveau du département proprement dit, et acheminées , il faudra cependant que les administrateurs acceptent de ne pas prendre eux-mêmes toutes les décisions.

396. Un obstacle à la participation des parents au niveau collégial est le fait qu'un grand nombre de parents sont dépassés par les contenus de formation de ce niveau d'enseignement puisque la majorité d'entre eux a atteint un niveau élémentaire ou secondaire de formation, tout au plus. Cependant si l'on essayait d'établir un niveau d'engagement possible des parents, ce serait sur le plan des activités éducatives où ils peuvent être le plus intéressés et concernés. Il semble admis que les parents élus au sein du Conseil d'administration le sont pour leur intérêt personnel dans le domaine de l'éducation ou leur compétence professionnelle par rapport à la gestion de l'éducation.

397. Pour les étudiants, il n'y a pratiquement plus d'association représentative depuis la contestation de 1968; il y a une forte indifférence de la masse étudiante par rapport à la participation. Il est de noter en outre possible d'avoir des étudiants qui veulent parler au nom de 2,000 ou 5,000 étudiants.

398. Il faudrait donc situer leur participation le plus près possible de leur réalité d'apprentissage qu'ils vivent, c'est-à-dire au niveau de leur projet d'apprentissage et de formation, là où ils se sentent concernés par les décisions prises. Deux C.E.G.E.P. expérimentent actuellement le module du module mis en application à l'université du Québec, module de module qui permet aux étudiants de participer aux décisions concernant leur projet d'apprentissage et de formation.

c) Au niveau universitaire

L'Université du Québec et ses constituantes

399. La loi de l'Université du Québec a été sanctionnée le 18 décembre 1968. Ses droits et pouvoirs sont assez larges. L'Assemblée des gouverneurs, composée des personnes désignées ci-dessus de l'université, le recteur de chaque université constituante ou plus trois des directeurs des instituts.

de recherche et des écoles supérieures, cinq autres personnes, dont trois sont des membres du corps professoral des universités constituantes, des écoles supérieures et des instituts de recherche et deux sont des étudiants de ces universités, écoles et instituts, trois personnes du milieu des affaires et du travail, au plus quatre vice-présidents (enseignement, recherche, planification, et affaires administratives et financières).

600. L'Assemblée des gouverneurs peut adopter des règlements généraux, applicables aux universités constituantes, écoles supérieures et instituts de recherche et entrant en vigueur à la date de leur parution dans la Gazette officielle du Québec. L'administration courante de l'université relève d'un comité exécutif qui exerce en outre les autres pouvoirs qui lui sont confiés en vertu d'un règlement de l'Assemblée des gouverneurs. Ce comité se compose du président de l'université ainsi que d'au moins trois et d'au plus six personnes que l'Assemblée des gouverneurs nomme parmi ses membres. Un Conseil des études est institué. Il est composé de quatorze membres. Il prépare les règlements généraux applicables aux universités constituantes, écoles supérieures et instituts de recherche.

601. Les droits et pouvoirs d'une université constituante sont exercés par un conseil d'administration nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil et composé du recteur, de deux personnes nommées pour trois ans après consultation du corps professoral en exerçant une fonction de direction d'enseignement ou de direction de recherche à l'université constituante, de plus, le cas échéant trois professeurs de l'université constituante nommés pour trois ans, après avoir été désignés par le corps professoral de cette université, deux étudiants de l'université constituante, nommés pour un an, désignés par les étudiants de cette université, une personne nommée pour trois ans et choisie parmi les personnes proposées conjointement par les collèges d'enseignement général et professionnel du territoire principalement desservi par l'université constituante, et au plus quatre vice-recteurs désignés par la majorité des personnes qui composent le conseil d'administration. Enfin trois autres personnes sont nommées pour trois ans sur la recommandation de l'Assemblée des gouverneurs de l'université et après consultation auprès des associations les plus représentatives du milieu des affaires et du travail.

602. L'administration courante d'une université constituante relève d'un comité exécutif qui exerce en outre les autres pouvoirs qui lui sont confiés en vertu d'un règlement du Conseil d'administration de cette université. Ce comité se compose du recteur ainsi que d'au moins trois et d'au plus six personnes que le Conseil d'administration nomme parmi ses membres.

601. Le Conseil d'administration établit une commission des études dont la tâche principale est de préparer les règlements internes relatifs à l'enseignement et à la recherche. Ces règlements doivent être soumis à son approbation. De plus, cette commission peut faire aussi des recommandations quant à la coordination de l'enseignement et de la recherche. Elle se compose du recteur, du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, du doyen des études avancées et de la recherche, du doyen du premier cycle, de six professeurs désignés par l'assemblée générale du corps professoral, dont trois occupent des fonctions de "direction d'enseignement ou de recherche", et de six étudiants désignés par l'assemblée générale des étudiants. Elle est chargée de la planification, du développement et de la préparation des règlements internes relatifs à l'enseignement et à la recherche.

602. La principale nouveauté que présente l'Université du Québec est le remplacement de l'organisation traditionnelle des facultés par une double structure de départements et de modules. Les responsabilités du module sont exercées par le Conseil du module, les conseillers ou le directeur selon le cas. Le Conseil du module se compose d'un nombre donné de professeurs parmi lesquels le directeur, un nombre égal d'étudiants, ainsi que de personnes extérieures à l'université.

603. La faculté regroupe un ensemble de modules présentant des affinités. Chaque faculté est sous l'autorité d'un vice-doyen.

604. L'Assemblée des gouverneurs, le Conseil des études et la Commission de la planification sont des organismes décisionnels au niveau central de l'Université du Québec. Ces mécanismes de participation sont fonctionnels; au niveau des structures supérieures,la participation existe "de jure". Le grand objectif de se donner des mécanismes pour faire participer les étudiants, les professeurs, les administrateurs, les groupes socio-économiques est atteint.

605. La participation effective de tous les membres aux décisions de l'Assemblée des gouverneurs se situe surtout au plan des grands problèmes qui semblent mobiliser plus facilement les membres. Les principaux obstacles à la participation paraissent être, d'une part, la fréquence trop rare des divers modes de participation, d'autre part un manque d'animation de la part des agents d'éducation pour amener les membres à participer, et enfin la croyance que les décisions sont déjà prises par le comité exécutif et que la participation est une façade. Comme solution à

cet état de fait, certaines personnes souhaiteraient que la présidence des réunions soit assumée par un représentant des groupes socio-économiques. D'autre part, la complexité des organisations modernes fait qu'il semble difficile même pour une personne initiée de participer activement à des politiques d'une haute technicité, telles que des politiques de plan comptable, de développement institutionnel et d'insertion sociale dans le milieu, et d'évaluation de l'enseignement.

600. Le Conseil d'administration, la Commission des études et le Conseil des modules sont les mécanismes de participation au niveau des universités constituantes. Il semble que ce soit des mécanismes fonctionnels. L'objectif de la participation physique est atteint. En effet, il y a eu au sein du Conseil d'administration, qui est l'organisme décisionnel,des représentants d'administrateurs, de professeurs, d'étudiants des représentants de collèges d'enseignement général et professionnel du territoire desservi par l'université et des représentants des associations les plus représentatives du milieu des affaires et du travail. La Commission des études est composée de quatre représentants des administrateurs, et "majoritairement" de professeurs (4) et d'étudiants (4). Enfin le Conseil de module est composé d'un nombre égal de professeurs et d'étudiants, et de quelques personnes extérieures à l'université. Il semble, cependant, selon certains témoignages, que l'on aurait dû instaurer le Conseil de familles comme mécanisme de participation entre la Commission des études et le Conseil de modules parce que c'est la Commission des études qui prend la plupart des décisions.

609. Les professeurs peuvent s'exprimer via les organismes décisionnels et consultatifs. Ils participent directement à toute la vie pédagogique. Ils ont droit de regard sur tous les cours et les programmes de cours, sur l'évaluation et la qualité de l'enseignement. C'est davantage à leur niveau que se fait la participation. Cependant c'est une "source à la corde" fréquente entre les professeurs et les administrateurs. Ce n'est pas toujours facile de fonctionner par consensus, quand il faut concilier l'efficacité administrative d'une part et l'efficacité pédagogique d'autre part.

610. C'est au niveau du Conseil de module que la participation des étudiants semble la plus naturelle en termes quantitatif et qualitatif, c'est là que les étudiants peuvent influencer les décisions relatives à la gestion pédagogique et administrative. Dans les faits,il y a peut-être 60% des modules qui fonctionnent d'une façon adéquate. Encore là la complexité de l'organisation et des décisions à

prendre limite la participation des étudiants. De plus, 50% des étudiants fréquentent l'université le soir et viennent prendre un cours ou deux; il n'est pas facile pour eux de participer. Il y a des Conseils de modules qui ont deux réunions par année. Les problèmes réels comme l'élaboration des programmes, les grandes orientations pédagogiques de l'établissement, les Conseils de module semblent les étudier superficiellement. Leur participation se limite souvent à des détails comme le prix des repas, les frais de scolarité.

Les autres universités

611. À la suite de la contestation étudiante de l'année 1968, les autres universités du québec, du moins celles de Laval, Montréal et Sherbrooke, ont mis sur pied une commission ou un comité d'étude : la Commission Roy sur la réforme de l'Université Laval, la Commission Deschênes de l'Université de Montréal, et le Comité de réforme des structures de l'Université de Sherbrooke. Les recommandations de ces commissions ou comités d'études ont donné lieu à des transformations profondes des mécanismes de participation de ces universités, à une nouvelle charte et à de nouveaux statuts, ce qui est le cas, par exemple, de l'Université Laval dont la dernière charte fut sanctionnée par l'Assemblée nationale du québec, le 8 décembre 1970, et promulguée par le lieutenant-gouverneur en conseil, le 1er septembre 1971.

L'exemple de l'Université Laval

612. Le recteur de l'Université Laval fut élu par le Collège électoral composé d'administrateurs, de professeurs, d'étudiants, de membres du personnel non enseignant, de représentants de milieux socio-économiques. Les droits et les pouvoirs de l'université sont exercés par un conseil composé d'administrateurs (21), de professeurs (15), de membres du personnel professionnel et de soutien (3), d'étudiants (8) avec voix délibérative, et de quatre administrateurs (4) avec voix consultative. Les séances du Conseil ont un caractère public ou privé selon les résolutions adoptées à ce sujet et selon les circonstances.

613. Un comité exécutif voit à l'exécution des politiques et des décisions du Conseil, assure l'administration courante de l'université et exerce en outre les autres pouvoirs qui lui sont conférés par les statuts. Il est formé du recteur, des vice-recteurs et du secrétaire général ; de quatre membres du Conseil, nommés chacun par le Conseil pour deux ans ou pour la durée non écoulée de leur mandat de membre du Conseil, si ce mandat se termine avant deux ans.

614. Le Conseil forme différentes commissions et leur confie l'examen et l'étude de problèmes se rattachant à des domaines particuliers de la direction et de l'administration de l'université. Cinq commissions sont permanentes: la

Commission des études, la Commission de la recherche, la Commission de l'administration, la Commission des affaires étudiantes et la Commission de l'expansion.

615. Le Conseil de faculté se prononce sur tout ce qui intéresse la faculté, et spécialement sur ce qui se rapporte à l'enseignement et à la recherche. Le Conseil de faculté doit au moins compter parmi ses membres le doyen et le secrétaire de la faculté; six professeurs, tous élus pour deux ans par l'Assemblée des professeurs; six étudiants, dont trois gradués et trois prégradués, élus pour un an par l'Assemblée des étudiants concernés.

616. Le directeur au département est nommé pour trois ans par le Conseil, sur recommandation du doyen et après consultation auprès des professeurs et des étudiants. Il doit aussi consulter les professeurs sur toute question importante, notamment sur l'engagement des professeurs. De plus, il doit consulter les étudiants sur les questions qui les intéressent directement.

617. A la suite de la contestation étudiante de 1968 et des recommandations des commissions ou comités d'études, les autres universités du Québec ont réaménagé les mécanismes de participation. En ce qui concerne l'Université Laval, le Conseil universitaire, la Commission des études et le Conseil de faculté constituent les principaux mécanismes de participation prévus dans la nouvelle charte.

618. Chacun des mécanismes institutionnalise "de jure" la participation des principaux groupes "impliqués" au plan des orientations de l'Université Laval et des objectifs de l'enseignement, au plan de la gestion administrative et pédagogique. Il y a des représentants d'administrateurs, de professeurs, de personnel non enseignant, de groupes socio-économiques au sein du Conseil universitaire; des représentants d'administrateurs, de professeurs et d'étudiants au sein de la Commission des études et au Conseil de faculté, alors qu'au niveau du département, le directeur est censé de consulter les professeurs et les étudiants par rapport à des objets spécifiques de décision.

619. D'après certains témoignages, il y a une multiplication des comités de consultation. La surabondance de ces comités aboutit à une situation où il ne peut y avoir qualité de la participation parce que les professeurs, par exemple, qui participent à ces comités n'ont pas suffisamment de temps pour se préparer. Les mécanismes de participation deviennent donc des lieux de "groupes de pression", de rapports de force, plutôt que de collaboration en vue de prendre les meilleures décisions dans l'intérêt général de l'université.

Il semble d'autre part que les administrateurs n'assurent pas un leadership qui suscite des innovations signifiatives. Les administrateurs administrent comme de purs gestionnaires, c'est-à-dire en fonction de la gestion et non en fonction de l'enseignement et de la recherche. Il se crée donc une distance entre les administrateurs et les autres principaux acteurs (professeurs et étudiants). Il semble que la participation exigerait certaines qualités de la part des administrateurs, soit une certaine sécurité, la compétence, une certaine capacité d'analyse sociologique, etc., que tous les administrateurs n'ont pas.

A l'université, comme aux autres niveaux d'enseignement, les gens ont une certaine méfiance envers les structures consultatives ou encore ouvrent la participation consultative. Il existe une relative centralisation des décisions au niveau de l'organisme supérieur de décision, en ce sens que le Conseil universitaire entérinerait les décisions prises par le comité exécutif.

A l'Université Laval, il semble y avoir une démocratisation juridique en termes de participation physique des principaux acteurs ou groupes impliqués, dans les mécanismes de participation mis en place. Il semble cependant que la démocratisation interne de l'établissement qui permettrait une participation dans les faits reste à faire.

Certaines conditions apparaissent fondamentales pour en arriver à une participation effective. D'une part, il y a un désenchantement face à la participation consultative: les gens veulent participer pour autant qu'on leur assigne des responsabilités liées à des décisions à prendre. D'autre part, cela implique une distribution des pouvoirs décisionnels de la base jusqu'au sommet, c'est-à-dire à partir de la classe, en passant par le département et la faculté jusqu'au Conseil universitaire. En d'autres termes cette décentralisation des décisions signifierait que le Conseil universitaire respecterait les décisions prises aux paliers inférieurs, si elles sont bien prises. Le Conseil aurait des décisions plus spécifiques à prendre dans les situations particulières, comme les situations de crise, par exemple. Pour en arriver à une démocratisation effective, il apparaît nécessaire qu'il y ait une spécification claire des décisions qui doivent être prises de la classe au Conseil. Cela nécessite également une spécification claire des objectifs à poursuivre et les résultats à atteindre à chacun des paliers.

Enfin, pour certains acteurs la participation aux décisions implique un certain support approprié en terme de communication pour chacun des mécanismes de participation, c'est-à-dire qu'il y ait, par exemple, un secrétariat

et des personnes-ressources au niveau du Conseil universitaire de façon à fournir toutes les informations pertinentes par rapport aux dossiers qui font l'objet de décision.

d) Au programme "Multi-Média" d'éducation des adultes

625. Le 10 mars 1971,le lieutenant-gouverneur en conseil approuvait l'Arrêté en Conseil No 905. Après une expérimentation de mécanismes administratifs impliquant déjà la participation des usagers à la gestion d'un programme qui les concerne au premier chef, l'Arrêté en Conseil No 290-74 du 30 janvier 1974 fut approuvé en remplacement de celui du 10 mars 1971. Le mandat de la Commission administrative du programme Multi-Média est d'assumer formellement la responsabilité de l'orientation, de l'organisation et de l'administration du projet conformément aux politiques générales du ministère de l'Éducation.

626. La composition de la Commission administrative a été réduite de 19 à 9 membres, ce qui rend le fonctionnement moins lourd. On a donné une représentation majoritaire aux usagers par la présence de 5 présidents de comités régionaux. De plus, le président est élu parmi les 5 présidents de comités régionaux. Les décisions prises par la Commission administrative sont exécutoires puisque la Commission fait des recommandations au ministre, mais le ministre ne peut faire de recommandations à la Commission. Ces modifications correspondent aux désirs des usagers et des organismes impliqués par le programme Multi-Média, par exemple l'Institut canadien d'éducation des adultes. Il en est de même du comité de coordination qui a remplacé le comité exécutif; le comité de coordination instaure la cogestion puisqu'il y a deux représentants des usagers, un représentant du ministère des Communications et le coordonnateur du programme, alors que le comité exécutif était composé de trois représentants du ministère de l'Éducation, de deux représentants du ministère des Communications et de deux représentants choisis parmi les responsables de l'éducation permanente dans les commissions scolaires et parmi les usagers.

627. En décembre 1971,on a commencé à mettre sur pied une structure de participation; en septembre 1972,elle était complétée. Cette structure comprend des comités régionaux. Dès qu'il y a 6 ou 7 groupes de travail un comité local est formé. Chaque comité local est composé de représentants des groupes; il semble que ce soit une formule très souple. Les animateurs travaillent avec les comités locaux afin de ne pas créer de dépendance avec les groupes de travail. En 1973, les groupes de travail totalisaient 5,000 personnes environ.

628. En 1974, Multi-Média diffuse 90 émissions portant sur la santé, la consommation, les conditions de vie, le monde du travail et l'agriculture. Il y a des groupes de travail formés un peu partout à partir de ces thèmes; le journal Multi-Média,qui est un document d'accompagnement, est envoyé à tous ceux qui le désirent.

629. Le programme Multi-Média est en période d'enfance. Le modèle éducatif proposé fonctionne bien à la base. Les gens font des apprentissages qui collent à leur situation vécue, à leurs besoins et à leurs problèmes. L'utilisation des Multi-Média à des fins éducatives est une pratique qui s'implante ainsi lentement auprès de certaines clientèles.

4. Conclusion

630. L'institutionnalisation de la participation était un des objectifs généraux sous-jacents aux projets de lois ou arrêtés en conseil créant un réseau complet d'établissements d'éducation aux niveaux élémentaire, secondaire, collégial, universitaire et d'éducation des adultes. Le législateur a prévu une représentation à peu près adéquate de tous les groupes intéressés au domaine de l'éducation à chacun des niveaux d'enseignement. Il y a une présence physique des représentants de chacun des groupes concernés sur chacun des mécanismes de participation, à quelques exceptions près. En ce sens,l'on peut dire qu'il y a une certaine démocratisation juridique qui s'implante par l'intermédiaire des mécanismes de participation mis sur pied.

631. Les deux années et demie d'existence des nouveaux conseils de commissaires, des comités d'école et de parents ont permis un certain renouveau de pratiques démocratiques telles que l'élection scolaire au suffrage universel, l'exercice du pouvoir décisionnel, avec ses conditions, ses contraintes, ses limites, et la possibilité ou non d'influencer le pouvoir de décision. Elles ont aussi permis aux parents d'utiliser leurs pouvoirs de création, d'être utiles à l'école et de contribuer à l'améliorer, de prendre conscience de la complexité de l'école, des rapports de force, des normes et règlements que comporte le système d'éducation.

632. Les mécanismes de participation institués aux niveaux collégial et universitaire semblent fonctionnels. La période d'existence de ces mécanismes,qui varie de 3 à 7 années a permis un certain apprentissage de l'exercice de la participation consultative et décisionnelle. A l'heure actuelle, apparaît un certain désir fondamental de la participation consultative. Certains C.E.G.E.P. et certaines universités semblent expérimenter des formules

qui ramèneraient les décisions aux lieux d'exécution, c'est-à-dire du Conseil d'administration au du Conseil universitaire à la classe. Il semble que ce soit pour ces deux niveaux d'enseignement une étape à franchir vers une plus grande ouverture sur la communauté.

## D. Conclusion générale

611. Les premiers artisans de la réforme de l'éducation au Québec furent très sensibles aux recommandations du Rapport Parent concernant la démocratisation du système d'éducation par la participation la plus large possible de tous les organismes, groupes et personnes concernés. Un de leurs objectifs était de mobiliser la population afin de la sensibiliser et de l'approcher des centres de décision au cours de la réforme. C'est pourquoi ils mirent sur pied ces comités consultatifs provisoires de participation pour la planification et l'édification d'un réseau complet d'établissements scolaires de la maternelle à l'université, comprenant l'éducation des adultes, de même que pour la socialisation des programmes et de la pédagogie. En somme, cette période a été une période de mobilisation et d'apprentissage pour le ministère et le milieu, en l'absence de toute tradition importante de participation au Québec.

612. Un autre objectif du ministère semble avoir été de favoriser l'égalité des chances d'accès aux centres nationaux de décision pour assurer une participation des organismes d'éducation, des groupes socio-économiques et culturels et des citoyens en général au guidage démocratique continu des orientations, des objectifs, des politiques et des stratégies générales d'éducation. Pour ce faire, il s'est donné une politique générale de participation consultative en instituant des mécanismes permanents de participation au palier central du système d'éducation avec le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission des affaires culturelles, des communications et de l'éducation, le Conseil des universités et la Commission consultative de l'enseignement privé. Les résultats de cette politique ont conduit à une certaine démocratisation juridique. Il est possible cependant que des inégalités persistent par rapport à l'accès à ces centres de décision et qu'il y ait d'autre part une certaine distance géographique et culturelle entre ces organismes consultatifs et les régions, surtout les régions éloignées ou défavorisées et certains groupes culturels (groupes défavorisés urbains et ruraux, scolaires, anglophones, etc.).

613. Un troisième objectif qui a été poursuivi par le ministère peut être défini ainsi, a posteriori : favoriser l'égalité des chances d'influence sur le processus de décision au palier local. Cet objectif s'est traduit dans une politique de participation consultative et décisionnelle pour assurer la participation des clientèles, des agents

d'éducation, des groupes socio-économiques et culturels au guidage démocratique continu des orientations, des objectifs, des stratégies et des politiques particulières d'éducation. Cette politique a donné comme résultat une certaine démocratisation juridique et institutionnelle au palier local. Dans certains cas, ces mécanismes de participation ont permis un certain apprentissage de la participation; dans d'autres cas, il y a eu un certain renouveau de pratiques démocratiques. Au palier local, il y a une volonté d'engagement dans une participation consultative exécutoire ou dans une participation décisionnelle. De plus, il y a une recherche de clarification des domaines et des objets de décision, et une volonté de "coller" le pouvoir de décision le plus près possible des lieux d'élaboration, d'exécution et d'évaluation des projets personnels et communautaires d'apprentissage et de formation. Pour ce faire, il y a de la part des instances locales une demande de décentralisation des pouvoirs de décision. Dans le contexte de la décentralisation déjà entreprise des pouvoirs de décision, certaines politiques générales pourraient favoriser une plus grande égalité des chances d'influence dans le processus de décision au palier local. Ces politiques pourraient être une politique générale de décentralisation administrative et financière, une politique générale de support à l'implantation d'un mode de planification dynamique et participatif, une politique générale de support à l'implantation d'un mode de gestion participatif par objectifs. Ces politiques devraient enfin être définies en tenant compte des exigences et des contraintes qu'assume la responsabilité politique de l'Etat.

# CONCLUSION

## A. Résumé

636. Pour terminer cette Revue des politiques de l'éducation au Québec, il convient d'abord de reprendre les conclusions des chapitres antérieurs afin de constituer un bilan de la démocratisation de l'éducation au Québec.

637. L'optique fondamentale de cette Revue des politiques de l'éducation était la suivante: donner un bon aperçu du système d'éducation du Québec à l'heure actuelle et faire état de l'objectif central qui a inspiré les réformes des dernières années.

638. Il a donc été question de l'objectif majeur de démocratisation de l'éducation. En accordant à ce vaste objectif trois significations bien distinctes:

- rendre les services éducatifs plus accessibles à la population;
- adapter les services éducatifs aux besoins, aux aspirations et aux demandes des individus et de la société;
- favoriser la participation des individus à l'orientation continue du système d'éducation;

il a été possible de rappeler, de situer et de décrire une série importante de politiques et de mesures générales adoptées en éducation au cours de la dernière décennie. On a également fait une certaine évaluation des résultats obtenus, mais par des procédures variant suivant l'aspect démocratique abordé. Ainsi, dans le chapitre sur l'accessibilité des études, on a fait appel à un certain nombre de données quantitatives sur la scolarisation. Par contre, dans le chapitre sur l'adaptation de la formation aux besoins, il était difficile de procéder à une évaluation rigoureuse des réussites ou des échecs du système à dispenser une formation plus adéquate et plus démocratique; on a alors choisi de rappeler les changements majeurs jugés nécessaires en matière de formation, de détailler les initiatives multiples entreprises en vue de concrétiser ces changements et d'indiquer certaines questions qui semblent déjà plus problématiques. Enfin, dans le chapitre sur la participation, bien qu'une bonne partie du texte ait été consacrée à la description des mécanismes de participation comme tels, on a jugé utile d'ajouter, au fur et à mesure de cette description, "certains témoignages" (venant principalement d'agents d'éducation à différents paliers) qui, tout en ayant une valeur bien subjective, permettent de mieux saisir les limites de la participation dans un domaine comme celui de l'éducation.

639. Quand on a parlé plus particulièrement de l'accessibilité des études, l'image de la démocratisation de l'éducation qui en est ressortie est à peu près la suivante: la réforme de l'éducation au Québec, à partir des années '60, est survenue à une époque où la scolarisation était déjà un phénomène croissant; grâce à des investissements de toutes sortes, la réforme a renforcé et généralisé l'accès aux études; si les obstacles de type "géographique" ne sont plus majeurs, certaines conditions d'âge, de sexe et de statut socio-économique limitent encore, jusqu'à un certain point, l'accès aux études et particulièrement aux études plus avancées.

640. La revue des efforts de démocratisation de la formation proprement dite a couvert chacun des niveaux d'enseignement, y compris l'éducation des adultes. On a pu se rendre compte cependant qu'à l'un ou l'autre de ces niveaux, les mesures prises pour rendre la formation "plus adaptée" étaient sensiblement les mêmes:

- individualiser l'enseignement;
- rendre la pédagogie plus active;
- introduire la polyvalence dans les plans de formation;
- actualiser la formation sous tous ses aspects en fonction des besoins du monde moderne.

641. Il semble que la formation proposée par le système d'éducation ait, quelle que soit son accessibilité, un degré d'affinité variable selon les individus auxquels elle s'adresse. Les études et recherches sur des phénomènes comme l'échec scolaire, l'abandon prématuré, l'absentéisme, bien que pouvant fournir occasionnellement des indications sur les aspects de la formation qui seraient à réexaminer, aident surtout à déterminer les clientèles pour lesquelles le système scolaire tel quel est approprié ou inapproprié. On en arrive ainsi à des consensus sur la nécessité d'interventions spéciales en milieux socio-économiques défavorisés et auprès des clientèles adultes. Mais le problème de la mise à jour de la formation est, dans un monde en perpétuelle évolution, voué à la permanence; ce qui est à surveiller avec intérêt, dans le proche avenir, c'est les résultats d'analyses portant sur les besoins de formation des gens et sur les expériences éducatives (d'ici ou d'ailleurs) où la clientèle interviendrait pour une bonne part dans l'identification des thèmes de formation et dans la définition des situations d'apprentissage.

642. Au chapitre de la participation de la population à l'orientation continue du système d'éducation, une certaine image de la démocratisation de l'éducation a également été dégagée, et c'est la suivante: à tous les niveaux scolaires, comme aux différents paliers (central, régional, local), la mise en place de mécanismes consultatifs ou décisionnels a fait l'objet d'une préoccupa-

tion constante de la part des responsables du système d'éducation: malgré une certaine tendance à la concentration des pouvoirs dans un nombre plutôt restreint d'organisations, quantité de mécanismes ont permis aux citoyens de faire valoir leurs opinions et d'exercer une influence sur l'activité éducative. Certains facteurs viennent toutefois conditionner le niveau d'engagement des individus et des groupes: au point de départ, la participation fait appel à un certain intérêt et à une certaine motivation vis-à-vis des questions éducatives en cause; en outre, elle requiert au préalable, une certaine qualité des relations entre les groupes de partenaires appelés à se coloyer; elle se fonde enfin sur une conviction de l'utilité et de l'influence réelles des participants à travers les mécanismes mis en place.

643. Le défi actuel que doit relever notre système d'éducation est celui de la qualité de la participation par le perfectionnement de la mécanique démocratique. Dans le panorama de ce défi, apparaît, en premier lieu, un partage équilibré des pouvoirs de décision; une nouvelle conception de la participation exige sa place. Les projets locaux, régionaux, les projets de la base doivent trouver leur place à côté des projets d'ensemble et des préoccupations qui touchent l'ensemble de la collectivité. C'est là un défi majeur qui s'impose comme une étape importante pour améliorer le processus de démocratisation.

## B. Perspectives d'interventions nouvelles

644. Une fois complété ce bilan de la démocratisation de l'éducation au Québec, il est de première importance de donner un aperçu de l'avenir de l'éducation à partir des priorités d'interventions définies par le ministère de l'Education pour la période 1975/1978.

645. Certaines de ces priorités font déjà l'objet de travaux assez avancés; il serait alors possible de nous engager dans une description assez longue de la problématique, des principes directeurs, des interventions particulières envisagées, des consultations en cours, etc., pour chacune de ces priorités. Ce qui nous semble plus important de faire ici, en terminant cette revue des politiques axée sur la démocratisation de l'éducation, c'est de présenter assez brièvement les secteurs prioritaires en question, en attirant l'attention sur leur continuité par rapport aux aspects de la démocratisation qui ont déterminé l'orientation de la réforme scolaire.

L'organisation d'une gestion décentralisée des réseaux scolaires

646. Les réformes de la dernière décennie ont amené l'Etat à exercer un rôle prépondérant en éducation. Toutefois, malgré son souci constant d'assurer aux organismes locaux et régionaux d'éducation la plus grande autonomie possible, en particulier sur le plan juridique, l'Etat a progressivement restreint la latitude d'opération de ces organismes, par l'émission d'un assez grand nombre de règles de gestion et de financement. Si une certaine centralisation des pouvoirs était justifiable en période cruciale de mise en place d'un nouveau réseau scolaire, elle comporte aujourd'hui, maintenant que ce réseau est mieux rodé, un certain nombre d'inconvénients. Une révision du partage des responsabilités en éducation s'avère donc prioritaire, à la fois pour alléger la gestion scolaire et pour réduire les tensions que provoque inévitablement une centralisation, même relative, des pouvoirs. Cette priorité se situe par ailleurs tout à fait bien dans la ligne de pensée d'un renouvellement de la participation des individus et des groupes, un des aspects importants de la démocratisation de l'éducation.

L'amélioration du milieu scolaire

647. Dans le contexte de la décentralisation, il importe également de ramener au niveau de l'école les décisions qui ont un impact réel sur la vie de l'étudiant. Cependant, la perspective d'une gestion plus décentralisée ne couvre qu'une partie des interventions que nécessite la priorité d'"amélioration du milieu scolaire". L'humanisation de l'école et du milieu scolaire en général intéresse en fait tous les agents d'éducation: étudiants, parents, enseignants, administrateurs. L'aménagement de conditions de vie plus motivantes et d'un climat général plus propice à l'activité éducative est certainement un préalable à une meilleure concertation et à une plus grande participation de ces groupes.

L'adaptation des régimes de formation et d'organisation de l'enseignement

648. Cette priorité reprend quasi intégralement un des sens accordés dans la revue des politiques à la notion de démocratisation de l'éducation; en fait, la mise à jour de la formation proposée par le système d'éducation en réponse à des besoins individuels et sociaux doit être une préoccupation continuelle de ce système. Dans le cadre de cette préoccupation générale, certains domaines d'interventions spéciales ont déjà été délimités; que l'on pense au développement de l'éducation physique et du sport à l'école, au développement de la recherche universitaire, à la révision du régime de formation des adultes et de celui de l'enseignement de niveau collégial.

Développement de l'enseignement des langues

549. Dans le contexte d'une adaptation des régimes de formation aux besoins des individus et de la société québécoise, une priorité a été retenue par le ministère de l'Education dès 1973 concernant le développement de l'enseignement des langues. Un plan quinquennal d'ensemble a été élaboré et mis de l'avant. Il permet de poursuivre les quatre objectifs suivants:

- l'amélioration de l'enseignement du français, langue maternelle;
- l'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde;
- l'amélioration de l'enseignement du français, langue seconde;
- l'adaptation des enfants d'immigrants à l'école francophone.

550. La réalisation de ce plan, de 1973 à 1978, doit amener des déboursés de l'ordre de $100,000,000. Les mesures adoptées et les activités entreprises dans le cadre de ce plan couvrent toutefois plusieurs dimensions importantes de l'enseignement des langues:

- la formation et le perfectionnement des maîtres par de nouveaux programmes;
- le recrutement d'un personnel d'encadrement dans le milieu (conseillers pédagogiques, agents de développement pédagogique ...);
- la formation d'une équipe de recherche en enseignement de la langue maternelle et l'établissement d'un budget spécial de recherche pour l'enseignement des langues secondes;
- l'organisation d'activités et d'échanges linguistiques;
- l'acquisition d'équipements audio-visuels;
- l'ouverture de maternelles d'accueil à temps plein pour les enfants d'immigrants âgés de 4 ans et de 5 ans;
- l'ouverture de classes d'accueil pour les enfants d'immigrants âgés de 6 à 17 ans.

Adoption de mesures en vue d'assurer davantage l'accessibilité aux études

551. Compte tenu des réussites obtenues au cours des dernières années en matière d'accessibilité aux études, il semble, dans le contexte d'une poursuite d'une plus grande démocratisation de l'éducation, que les priorités d'aujourd'hui mettent davantage l'accent sur les aspects "adaptation de la formation" et "parti-

cipation". Ce qui ne signifie pas que les efforts pour maintenir et pour assurer encore plus l'accessibilité aux études ne seront pas poursuivis; l'utilisation plus rationnelle des moyens d'enseignement et l'application de meilleures politiques des ressources humaines, particulièrement en matière de formation et de perfectionnement des maîtres, sont deux priorités également retenues pour la période 1975/1978; elles rappellent et prolongent, jusqu'à un certain point, les entreprises moins récentes d'égalisation de l'effort fiscal et de la mise en disponibilité de services éducatifs comparables.

652. Mais, finalement, ce qui illustre le mieux aujourd'hui l'importance que le système d'éducation du Québec entend continuer à donner à l'aspect d'accessibilité aux services éducatifs, c'est la priorité d'élaboration de politiques d'ensemble cohérentes pour les jeunes et les adultes des milieux défavorisés. C'est peut-être au moment où ces politiques d'intervention auront porté fruit, et à ce moment-là seulement, que l'objectif de démocratisation de l'éducation au Québec sera véritablement atteint.

C. Tendances générales

653. Les priorités dont il vient d'être question touchent aux orientations du système d'éducation au cours des toutes prochaines années; elles révèlent toutefois déjà certaines tendances plus générales susceptibles d'inspirer le développement de l'éducation sur une période plus étendue:

Une importance accrue accordée à la personne humaine dans l'acte éducatif

654. Les besoins, tant collectifs que personnels, incitent désormais chacun à tenir compte de ses capacités et ressources afin de se développer en harmonie avec ses aspirations profondes. Celles-ci évoluent dans le temps, selon les motivations provoquées par divers impératifs personnels et sociaux. L'homme a besoin de se créer, en tenant compte des capacités et des intérêts qu'il se découvre, des possibilités nouvelles qui lui sont constamment offertes et de ses états personnels qui évoluent avec l'âge, les responsabilités et le travail à accomplir.

655. Un projet éducatif ne peut donc être impersonnel ou intemporel. Il devient celui d'un individu marqué par sa naissance, son appartenance et son projet personnel. L'éducateur doit donc viser par la personnalisation de ses interventions, à susciter l'émergence d'individus hautement développés dans la ligne de leurs possibilités originales, afin de constituer un corps social apte à accomplir l'ensemble de ses fonctions et à réaliser ses projets spécifiques.

656. La fonction d'éducation, dans un contexte de démocratisation plus accentuée, doit donc promouvoir l'évolution de la créativité des personnes et ne pas se limiter à reproduire les orientations et les objectifs impersonnels d'un système qui s'adresserait à une masse uniforme d'individus. En favorisant au maximum le développement des capacités personnelles et en tenant compte de leur évolution continue, elle favorisera davantage chacun et deviendra l'une des principales sources de justice sociale.

Une plus grande utilisation des ressources et des moyens d'éducation disponibles dans la société

657. Les systèmes d'éducation ont eu tendance, sinon à concurrencer, du moins à récupérer et à intégrer, dans les établissements d'enseignement, les ressources et les moyens d'éducation et d'apprentissage que les divers organismes sociaux développaient pour leurs propres fins. Diverses contraintes, tant organisationnelles qu'économiques, ne permettent plus, cependant, d'intégrer au sein d'un établissement la diversité de ces ressources extérieures. Le système d'éducation doit alors composer avec elles et les utiliser régulièrement.

658. Au Québec, comme ailleurs, la société peut, compte tenu des moyens diversifiés dont elle dispose, devenir éducative. Nous pensons aux possibilités très grandes offertes par l'industrie, le monde du commerce, les sociétés de crédit et d'épargne, les groupes culturels et de loisirs, les médias d'information et de divertissement, la littérature scientifique et populaire, etc. Nous pensons également aux familles, aux organismes à vocation proprement éducative, aux mouvements religieux, sociaux et politiques, aux entreprises de développement communautaire, aux services des municipalités, aux associations professionnelles, etc.

659. Notre système d'éducation ne dispose donc plus du monopole qu'on lui reconnaissait, encore récemment, en matière d'éducation des individus et des groupes. Il doit, selon diverses modalités, concerter ses efforts avec ceux "du dehors" et s'ouvrir largement aux collaborations indispensables qui lui sont désormais possibles.

Une orientation plus accentuée du développement des individus en vue du développement collectif de la société

660. L'éducation repose sur des valeurs communes à des groupes humains et cherche à atteindre des finalités qui dépassent l'accomplissement individuel et limité des personnes; elle est donc, en ce sens, un projet social conçu en fonction d'un épanouissement collectif fondé sur le développement maximal des personnes.

661. Le développement de la dimension sociale du projet éducatif conduit à former des êtres humains en vue de leur propre accomplissement et de celui de la société qu'ils seront appelés à servir dans la mesure de leurs capacités, de leurs forces et de leur état social particulier:

> "La démarche, commencée il y a une décennie, était fondée sur le rapport Parent. Celui-ci mettait l'accent sur le développement de l'individu et proposait une conception assez idéaliste de la société. Les institutions que nous avons mises en place se sont inspirées de cette philosophie que reflètent, par exemple, la notion de polyvalence au niveau secondaire et la notion de l'intégration du général et du professionnel au niveau collégial. Sans remettre en cause cette philosophie qui reste valable, on peut se demander si l'on ne doit pas davantage insister sur les objectifs sociaux. La finalité du processus éducatif implique avant tout l'individu, mais l'individu plongé dans un milieu donné est responsable vis-à-vis de ce milieu."
>
> (M. François Cloutier, ministre de l'Education du Québec, Discours de la rentrée 1974, Sherbrooke, le 19 septembre 1974.)

# ANNEXE STATISTIQUE

EVOLUTION ET PREVISION DES CLIENTELES
SCOLAIRES ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT;
EVOLUTION DES DEPENSES EN EDUCATION.

EVOLUTION DES CLIENTELES SCOLAIRES PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1964/65 A 1973/74

Source: Démographie scolaire, D.G.P., M.E.Q. (Document 9-20)

| Niveau \ Année | 1964/65 | 1965/66 | 1966/67 | 1967/68 | 1968/69 | 1969/70 | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maternelle | 31414 | 44663 | 60949 | 78308 | 105819 | 115214 | 113183 | 105556 | 99014 | 94929 |
| Elémentaire | 987861 | 978628 | 982900 | 986943 | 963580 | 940403 | 891551 | 857739 | 776702 | 739257 |
| Secondaire | 413478 | 464809 | 490189 | 508947 | 560855 | 597131 | 642833 | 670851 | 720717 | 714090 |
| Collégial | 32297 | 32811 | 41277 | 55383 | 71858 | 79677 | 79874 | 90319 | 100367 | 112614 |
| Universitaire | 30820 | 34788 | 34089 | 39256 | 44903 | 53403 | 48547 | 51874 | 54952 | 57093 |
| Ensemble | 1495870 | 1555699 | 1609404 | 1668837 | 1747015 | 1785828 | 1775988 | 1776339 | 1751752 | 1717983 |

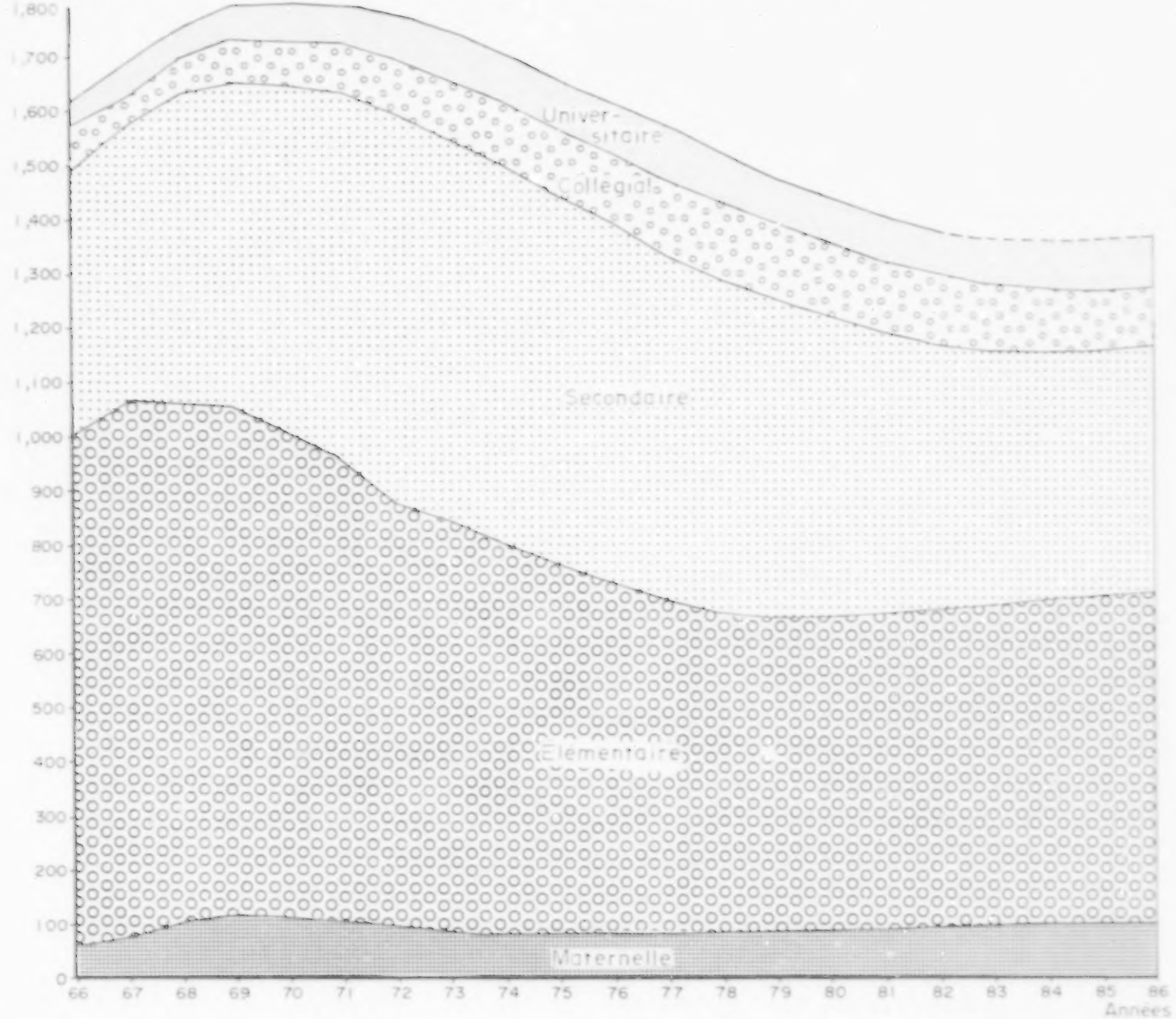
PREVISION DES CLIENTELES SCOLAIRES PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1974 A 1982

Source: Démographie scolaire, D.G.P., M.E.Q. (Document 9-20)

| Niveau \ Année | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maternelle | 90900 | 91800 | 87800 | 91900 | 93000 | 94000 | 95300 | 96000 | 98300 | 98500 |
| Elémentaire | 710100 | 674500 | 641400 | 605600 | 583200 | 571900 | 571000 | 575900 | 580100 | 589100 |
| Secondaire | 695600 | 676600 | 663400 | 626700 | 599600 | 572500 | 538500 | 504200 | 475100 | 453600 |
| Collégial | 113700 | 118100 | 121700 | 128400 | 130400 | 129400 | 122900 | 120000 | 118500 | 112900 |
| Universitaire | 60655 | 62628 | 65280 | 67833 | 70284 | 72317 | 74084 | 75619 | 76808 | * |
| Ensemble | 1670955 | 1623628 | 1579580 | 1520433 | 1476484 | 1440117 | 1401784 | 1371719 | 1348808 | * |

*Prévisions non disponibles

RÉPARTITION DES EFFECTIFS SCOLAIRES PAR NIVEAU,
ENSEMBLE DU QUÉBEC, 1966 À 1986



EVOLUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1965/66 A 1972/73*

Source: Démographie scolaire, D.G.P., M.E.Q. (Document 9-18) (*Statistiques non disponibles)

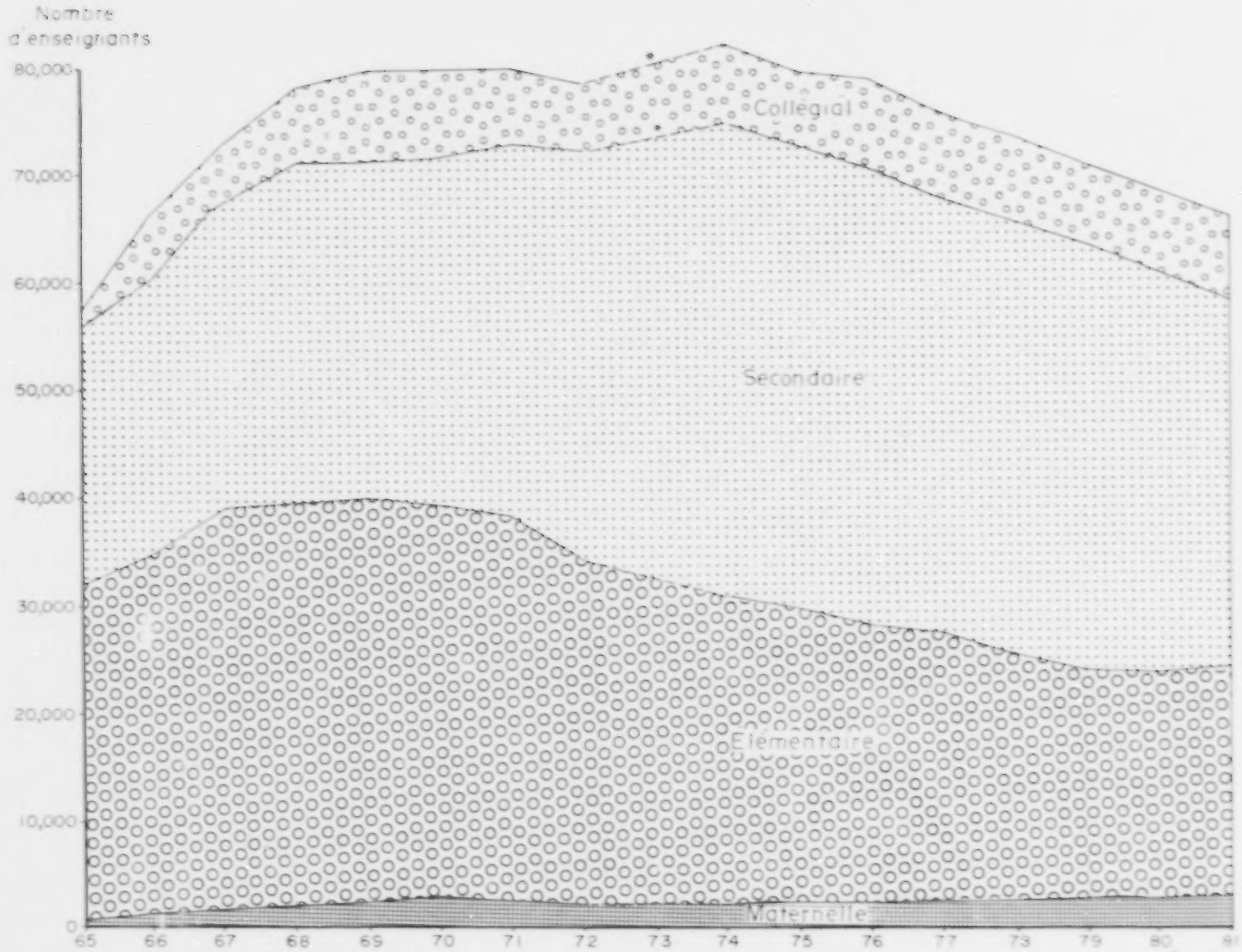
| Niveau \ Année | 1965/66 | 1966/67 | 1967/68 | 1968/69 | 1969/70 | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maternelle | 996 | 1490 | 2044 | 2696 | 2868 | 2933 | 2815 | 2638 | * |
| Elémentaire | 31677 | 33436 | 37411 | 36843 | 37003 | 35776 | 34729 | 31134 | |
| Secondaire | 24563 | 27089 | 30751 | 33420 | 33730 | 34753 | 37472 | 38685 | |
| Collégial | 1638 | 4174 | 3483 | 4117 | 4048 | 3859 | 5090 | 4756 | |
| Ensemble | 58874 | 66189 | 73689 | 77076 | 77649 | 77321 | 80106 | 77213 | |

PREVISION DE PERSONNEL ENSEIGNANT PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1974/75 A 1981/82

Source: Démographie scolaire, D.G.P., M.E.Q. (Document 9-33)

| Niveau \ Année | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 | 1981/82 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maternelle | 2292 | 2314 | 2214 | 2317 | 2344 | 2370 | 2403 | 2420 |
| Elémentaire | 29212 | 27745 | 26384 | 24912 | 23990 | 23524 | 23489 | 23691 |
| Secondaire | 42988 | 41800 | 41166 | 39066 | 37546 | 35952 | 33925 | 31889 |
| Collégial | 7653 | 8060 | 8287 | 9087 | 9580 | 9420 | 8973 | 8767 |
| Ensemble | 82145 | 79919 | 78051 | 75382 | 73460 | 71266 | 68790 | 66767 |

RÉPARTITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT PAR NIVEAU,
ENSEMBLE DU QUÉBEC, 1965 À 1981

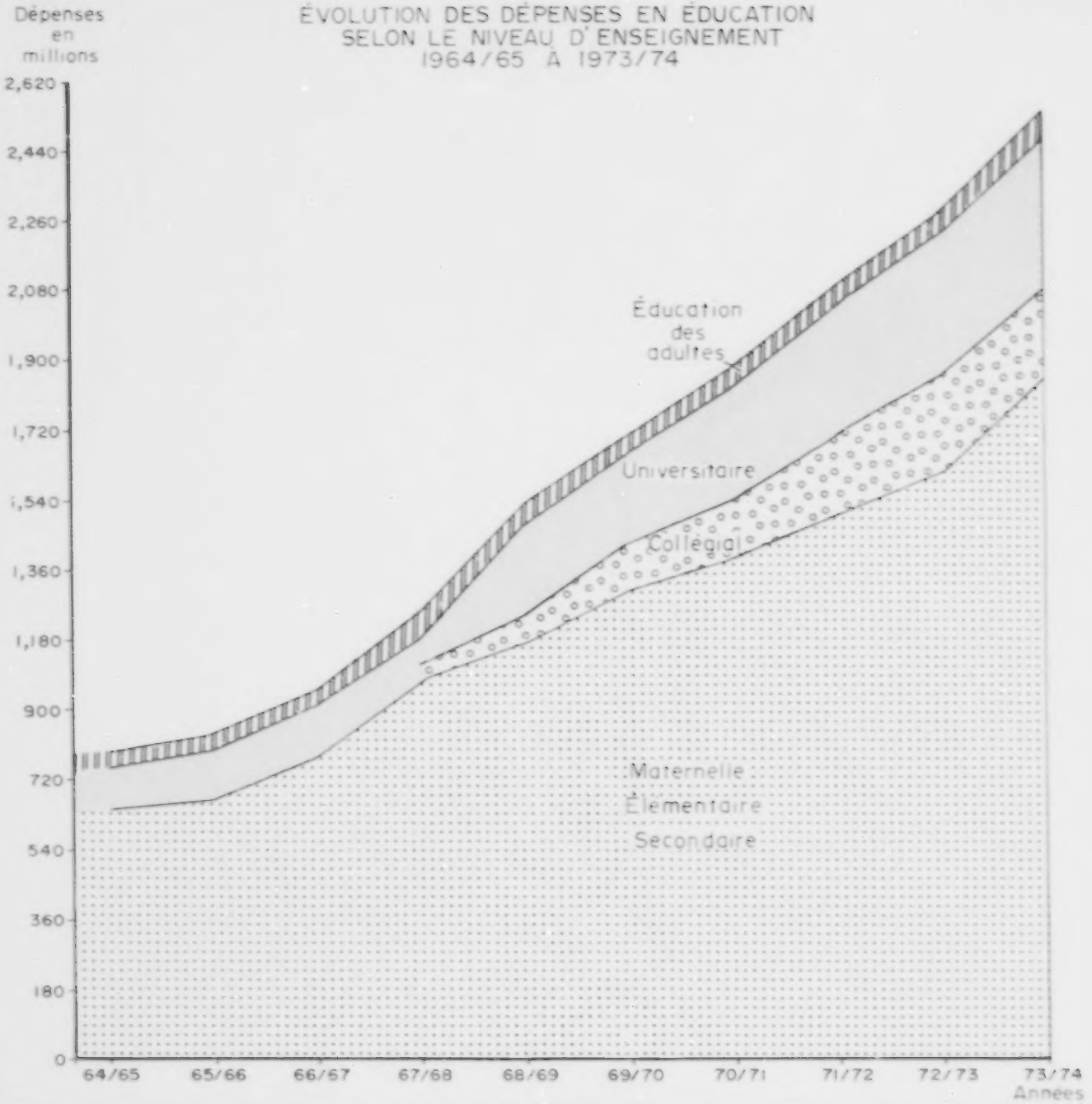



* Changement de définition pour le personnel enseignant de niveau secondaire en 1972

EVOLUTION DES DEPENSES DE FONCTIONNEMENT ET D'IMMOBILISATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1964/65 à 1973/74

Source: Groupe Economie de l'Education, D.G.P., M.E.Q. Unité: Dollar

| Niveau \ Année | 1964/65 | 1965/66 | 1966/67 | 1967/68 | 1968/69 | 1969/70 | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MATERNELLE, ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE | | | | | | | | | | |
| Fonctionnement | 495000 | 586000 | 690000 | 830000 | 935000 | 1116337 | 1176200 | 1241300 | 1401300 | 1628509 |
| Immobilisation | 144886 | 65956 | 93475 | 150564 | 242632 | 168111 | 191269 | 255504 | 224048 | 246452 |
| Total | 639886 | 651956 | 783475 | 980564 | 1177632 | 1284448 | 1367469 | 1496804 | 1625348 | 1874961 |
| COLLEGIAL | | | | | | | | | | |
| Fonctionnement | - | - | - | 15581 | 46356 | 72676 | 107228 | 137306 | 172852 | 180000 |
| Immobilisation | - | - | - | - | 5408 | 25875 | 39656 | 66032 | 64966 | 63667 |
| Total | - | - | - | 15581 | 51764 | 98551 | 146884 | 203338 | 237798 | 243667 |
| UNIVERSITAIRE | | | | | | | | | | |
| Fonctionnement | 75400 | 90800 | 117400 | 142600 | 179900 | 215047 | 250143 | 284123 | 308810 | 333265 |
| Immobilisation | 43200 | 39100 | 33300 | 44700 | 55900 | 52300 | 53200 | 61548 | 38712 | 32130 |
| Total | 118600 | 129900 | 150700 | 187300 | 235800 | 267347 | 303346 | 345671 | 347522 | 369395 |
| EDUCATION DES ADULTES | | | | | | | | | | |
| Fonctionnement | 2243 | 2596 | 9465 | 19973 | 28007 | 31150 | 33111 | 42546 | 51511 | 58721 |
| Immobilisation | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Total | 2243 | 2596 | 9465 | 19973 | 28007 | 31150 | 33111 | 42546 | 51511 | 58721 |
| ENSEMBLE | | | | | | | | | | |
| Fonctionnement | 572643 | 679396 | 816865 | 1008154 | 1189263 | 1435210 | 1566685 | 1705275 | 1934453 | 2200495 |
| Immobilisation | 188086 | 105056 | 126775 | 195264 | 303940 | 246286 | 284125 | 383084 | 327726 | 342249 |
| Total | 760729 | 784452 | 943640 | 1203418 | 1493203 | 1681496 | 1852810 | 2088359 | 2262179 | 2542744 |


ÉVOLUTION DES DÉPENSES EN ÉDUCATION
SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
1964/65 À 1973/74
Dépenses en millions
2,620
2,440
2,260
2,080
1,900
1,720
1,540
1,360
1,180
900
720
540
360
180
0
Éducation des adultes
Universitaire
Collégial
Maternelle
Élémentaire
Secondaire
64/65
65/66
66/67
67/68
68/69
69/70
70/71
71/72
72/73
73/74
Années

## REFERENCES


1. Voir L.P. AUDET: Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971, Tome 2, Holt, Rinehart et Winston Ltée, Montréal et Toronto, 1971, p.212.

2. Voir A. TREMBLAY: Les collèges et les écoles publiques: conflit ou coordination? Québec, Presses Universitaires Laval, 1954, pp.58-68.

3. Marcel LAUZON, Enquête sur les besoins d'orientation scolaire au début du cours secondaire, Québec, juin 1949, p.83. cité par A. TREMBLAY, op. cit. p.74.

4. Voir Jacques HENRIPIN: De la fécondité naturelle à la prévention des naissances: L'évolution démographique au Canada Français depuis le XIIe siècle, dans La Société canadienne-française, études choisies et présentées par Marcel Rioux et Yves Martin, Montréal, éd. Hurtubise, 1971, pp.221-222.

5. Sur ce sujet, on pourra consulter avec profit les ouvrages suivants: Jean-Charles FALARDEAU: Essais sur le Québec contemporain, Québec, Presses de l'Université Laval, 1955; Structures sociales du Canada Français, Etudes de la société royale du Canada, éditées par Guy SYLVESTRE, Québec, Presses de l'Université Laval, 1966; La Société canadienne-française; études choisies et présentées par Marcel RIOUX et Yves MARTIN, Montréal, éd. Hurtubise, 1971; Paul BELANGER et Pierre PAQUET; La crise culturelle dans La société québécoise, dans Le Québec qui se fait, publié sous la direction de Claude Ryan, Montréal; éd. Hurtubise, 1971, pp.87-95.

6. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, vol. I, Québec. Editeur Officiel du Québec, 1968, pp.19 à 28.

7. Louis-Philippe AUDET, Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971, tome 2, Holt, Rinehart et Winston Ltée, Montréal et Toronto, 1971, 496 pages.

8. Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, volume III, tome 1, Québec, 1956, p.154.

9. Arthur TREMBLAY, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec, Annexe 4 - Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1955, 406 pages.

10. Arthur TREMBLAY, op. cit., pp.87 à 91.

11. Conférence québécoise d'éducation, Association d'éducation du Québec, Montréal, 1958.

12. Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement au Québec (communément appelé Rapport Parent, du nom du président de la Commission), Editeur Officiel du Québec, Tomes I à V, 1965.

13. Idem, Tome IV, page 5.

14. Id., ibid.

15. Id., ibid.

16. Id., Tome IV, page 6.

17. Id., Tome IV, page 10.

18. Id., ibid.

19. Id., Tome IV, page 12.

20. Id., ibid.

21. Id., ibid.

22. Id., ibid.

23. Loi du ministère de l'Education, Statuts refondus du Québec, 1964, chapitre 233, article 2.

24. M. François Cloutier, ministre de l'Education du Québec, Discours de la rentrée scolaire, septembre 1972.

25. Les données sur les taux de scolarisation proviennent de: D. Dufour et Y. Lavoie, Les taux de scolarisation des régions administratives du Québec, ministère de l'Education (D.G.P.), avril 1974, code 9-17.

26. Voir à ce sujet: Gaumond, D. et Monnier, D., Relance 1973 (Tome 2). Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971/72. Direction générale de la planification, Ministère de l'Education, octobre 1974, code 4-16.

27. Ministère de l'Education, L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, (Document d'Education no 3), Le service d'information, Québec, 1967, page 11.

28. Idem, page 34.

29. Idem, annexe 7, page 107.

30. Idem, pages 45 et 46.

31. Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement au Québec, op. cit., vol. II, no 295, p. 181.

32. Idem, vol. V, p. 275, recommandation 139.

33. La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964/1965 du Conseil supérieur de l'Education, page IX.

34. Desruisseaux, Robert, Le sens de la démocratie en milieu scolaire, La Revue scolaire, octobre 1974, Volume XXV, numéro 2, pp. 3 à 5.

35. Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation. Groupe de travail sur la communication et la participation, Direction générale de la planification, ministère de l'Education, septembre 1974, 167 p.

36. Les parents à l'école: ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi? (Marthe Henripin et Vincent Ross), Revue Education Québec, décembre 1974.